Nowi wychowawcy.

Historja pedagogiki coraz istotniej wchodzić będzie w skład historji ogólnej, a pedagodzy będą coraz więcej odpowiedzialni przed przyszłością.

W imię tego należy czynić od czasu do czasu przegląd naszych sił. Trudno zaprzeczyć, że istnieją dowody naszej żywotności, ale na tym poprzestać nie możemy. My sami chcemy czegoś więcej, a przedewszystkim pragniemy poznać: kim jesteśmy? co robimy?

W określeniu fachu kupiec, urzędnik, lekarz, stolarz, czy inżynier tkwi tylko sfera obowiązku; w określeniu zaś fachu nauczyciel—jest zarazem cały świat jego duchowych zdolności, bezwzględnie od stanu umysłowości.

Wskutek tego uchronieni jesteśmy od szarej rutyny, jaką dają inne fachy, gdzie człowiek jest rozdwojony na suchy obowiązek t. j. takie kółko bezmyślne w klatce dla wiewiórki, i na marzenie—czyli luźne, niezwiązane w całość nastroje, „podczas których się wzdycha i na twarzy odmładza.“

Nam to na szczęście nie grozi. U nas może być ta wzniosła harmonja życia wewnętrznego z zewnętrznym.

Jesteśmy przecie rezerwą atmosfery kulturalnej.

Jesteśmy latarnikami na morzu ciemni; gwiazdami polarnemi na rozstajnych i nieutorowanych drogach!

Władamy snopami niezawodnego światła. Dzierżymy w ręku wieko niewidzialnych słońcu skarbów...

Przewodnicy myśli, przewodnicy woli, przewodnicy uczucia... Ba, czym my nie jesteśmy!?

Czyż jest epitet ujmujący sobą siłę duchową, piękno i pracę, któryby od biedy nie mógł być dostosowany do wychowawcy, nauczyciela?!

Ale my sami, gdzież my jesteśmy w tym wszystkim, czyż my *naprawdę* siebie w tym odnajdujemy?

Nie bylibyśmy dziećmi swego czasu, czasu bankructwa starej filozofji materjalizmu i oczekiwań nowych prawd, nowych wiar i nowych cudów, gdybyśmy nie odczuwali tego chwiania i oczekiwania. A przecież ta szlachetnie pojęta anarchja właśnie w wychowaniu ujawnia się najsilniej — tutaj zastoju być nie może! A nie może być szczególniej u nas w Polsce, gdzie bądź co bądź całe dzieje są odrębne, a więc i dzieje pedagogiki muszą popłynąć swoim korytem.

Najbardziej wschodni z zachodu, najbardziej zachodni ze wschodu mamy w sobie kombinacje dziwnie dodatnich pierwiastków, na których możnaby słusznie dużo budować. Kto wie, czy rola Polski w reformie wychowawczej nie jest tym samym, czym była dawniej jej rola rycerska. Dla Zachodu tworzy przedmurze przed dzikim wschodnim brakiem systemu, — Wschodu zaś broni przed rutyną i zmechanizowaniem Zachodu. Jeżeli chodzi o ważność naszych placówek, to ona istotnie jest wielka, ale jeżeli chodzi o naszą wartość, jakże jest istotnie?

Bo przecież nie od dzieci, ale od siebie trzeba rozpocząć. Różnica pomiędzy określeniem pedagog po-

stępowy i pedagog bez tego przymiotnika, polega właściwie na jakości człowieka, który tytuł ten nosi.

Postępowy—to znaczy bierze z przeszłości, co jest tego warte, ale najlepszego oczekuje od jutra,—znaczy ma otwarte szeroko oczy na to, co się wkoło dzieje i przetrawiwszy najnowsze, najpiękniejsze myśli podaje je w formie gotowej swym uczniom; znaczy ma *dobrą wolę* działania, a nie gotowy system; znaczy nigdy nie mówi: dosyć umiem, dosyć czuję, dosyć jestem wart...

To ma być postępowy pedagog!

Instrument jaknajprostszy, a przecie taki, co każdą potrafi odtworzyć melodję. Trzeba pobudzić do pracy: gra hymn wytrwałości. Trzeba zapał wzniecić: on melodję ognia gra. Trzeba kazać kochać i instrument wzbudza miłość.

Wszystko módz z siebie wydobyć, a gdy nie potrzeba — niemym trwać, by nieproduktywnie sił nie tracić.

O kiedyż przyjdzie chwila, gdy na przewodników młodzieży, podobnie jak na proroków, będą iść tylko ludzie, o niespożytych skarbach duszy, będą iść cisi, a wielcy! I teraz może tacy są, ale przeważnie ich linja wewnętrzna nie jest przecie idealnie prosta, łamie się, skręca, wykrzywia. To żądza reklamy, to ambicja wywyższenia się, to umiłowanie drzemki.

A przecie w przyjście proroków wierzyć musimy, bo cóżby się zrobiło, gdyby nic nie miało się zmienić na lepsze?

Dziś już bojownicy ducha są jednak silni, skoro przeciw nim wrogowie stają z brutalną siłą inkwizycji średniowiecznej. Ferrera wszak zamordowali, obawiając się potęgi jego myśli.

Myśmy z tych samych szeregów; w społeczeń-

stwie naszym również są przepaście braków i ciemnoty, które naszemi wysiłkami duchowemi wypełniać trzeba. A jestże w nas odwaga, a sąż siły?

Nauczyciele postępowi są przeważnie wyczerpani fizycznie i moralnie. Fizycznie dlatego, iż biorą zbyt dużą ilość godzin nauczania i zbyt wiele obowiązków oświatowo-społecznych. Do pierwszego pcha ich, albo konieczność, gdy mają liczną rodzinę, lub też pragnienie lepszego niż dostatecznego bytu materjalnego.

Do drugiego pcha ich w części również konieczność, bo mało widzą ludzi, na których można polegać; w części dwie wady równe sobie w skutkach: fanatyczne pragnienie czynu i chęć odznaczenia się, próżność.

A oczywiście energja nienormalnie wyczerpywana przedwcześnie zanika.

Co do strony moralnej — gdybyż byli mniej łapczywi na ideały, pomni na naturalny przykład przyrodniczy, jakim jest doniczka natłoczona nasionami. Nie znajdując dość pożywienia w podłożu wegetują one w gruncie bardzo anemicznie, albo marnieją.

Jakże my dużo nasion w siebie pakujemy. Jak bez sita wszystko w siebie wchłaniamy! Gdybyż mniej haseł, a trochę gruntowniej. Gdybyśmy mieli czas na ich przemyślenie!

Pisząc o nowych wychowawcach kieruję się pragnieniem ujęcia tego typu samego w sobie. Uważając jednak suggiestję za prawie najistotniejszą i najpewniejszą część metodyki wychowania, wszędzie, gdzie mówię o nauczycielu, widzę w skrzyżowaniu się promieni idących od niego — ucznia. Otóż gdy mowa o fizycznym stanie nowego wychowawcy wysuwa się, jako skutek nienormalnego życia wysoka nerwowość.

Wierzę mocno i mam na to dowody, że w najliczniejszych wypadkach nerwowość ucznia wypływa

bezpośrednio z nerwowości nauczycieli. Nawet t. zw. takt i pogoda pedagogiczna bywają pewnym stadjum naprężenia nerwowego. Czy może istnieć wola, jako siła niezwalczona, gdy nie mamy wewuętrznego spokoju?

I w momencie odczuwania powyższego, jako zjawa—marzenie staje przed nami szkoła zamknięta t. j. ze stałym niezbyt licznym, a dobranym personelem nauczycielskim, który siły swe ogniskuje a nie rozprasza. [1])

Przeforsowanie odczuwać się daje nietylko w naszym życiu uczuciowym, i w umysłowym również.

Zanadto jesteśmy *naukowi*, a niedość bogate mamy dusze. Należałoby uwierzyć w to głęboko, że ażeby dużo i dobrze nauczyć, trzeba przedewszystkim chcieć i umieć uczyć, a nie wszystko umieć. Przedewszystkim „wszystkiego umieć nie można, wyradza się z tego tylko chaos, natomiast pożądany jest w nauczycielu gruntowny rozwój ogólny i jasne, a pewne pojęcia ze swej specjalności.“ W ogóle jednak w wielkiej specjalizacji jest również wielkie niebezpieczeństwo. Poszczególny przedmiot na tym zyskuje, a ogólny kierunek pedagogiczny traci.

Synteza i jeszcze raz synteza niech stoi u podstaw naszego wychowawczego światopoglądu. Analiza w pedagogji zastosowalnej nie jest niebezpieczną dopiero wówczas, gdy mamy jasno wytknięty cel naszego własnego bycia i pracy.

A wiadomo, że stosunek naszego „ja“ wewnętrznego do otaczającego świata zewnętrznego niezale-

---

[1]) Już po napisaniu artykułu, zauważyłam, że niektóre jego punkty schodzą się z poglądami W. Strumf w art. „O ujemnych stronach specjalizacji w N-rze marcowym Now. Tor.

żnym jest od wieku i od ilości doświadczeń. Pożądanym byłoby jednak, żeby nowy wychowawca krystalizował się prędzej, niż każdy inny umysłowy proletarjusz (albo arystokrata) a na to trzeba czasu w odpowiedniej chwili i odpowiednio zużytkowanego. Chwilą odpowiednią jest wiek oddzielający czasy studjów wyższych (ewentualnie uniwersyteckich) od chwili rozpoczęcia pracy pedagogicznej. Powinniśmy uświadomić sobie i społeczeństwu, jak zgubnym stać się może przedwczesne wciągnięcie się do tak ważnej pracy.

Chwilą odpowiednią na wolny i dobrze zużytkowany czas może być również moment późniejszy, moment dowolny, gdy człowiek sam czuje potrzebę milczącego skupienia, odnalezienia siebie lepszego, w dali od najbardziej nawet ukochanej młodzieży, która przecież tak wiele nas uczy i radości daje. Chodzi o to, żeby umożliwić wyzyskanie takiej jedynej nieraz w życiu chwili. A wówczas najlepszym ratunkiem jest wyjazd albo do natury pięknej, albo do stron więcej kulturalnych—zależnie od jednostek. Lecz do krystalizacji potrzebne jest nietylko myślenie ścisłe i skupione; wychowawca musi i ma obowiązek czerpania ciągle ożywczych dla duszy tchnień z obcowania z dziełami sztuki, naturą, i pięknemi duchem ludźmi.

I na to musi znaleźć czas, chcąc równomiernie do tego, co daje, brać pewien zapas żywotności i czuć głęboko szczerze radość życia. Dotychczas bowiem dzieje się tak, że ci nawet radośni pedagodzy są mniej, lub więcej bohaterskiemi męczennikami. I niema w tym naszej zasługi tylko konieczność dziejowa. Zapewne i nadal tak być musi, jednakże jeżeli chcemy zapewnić przyszły byt naszym ideałom, bierzmy w rachubę tylko ludzi, a nie męczenników. To znaczy budujmy warunki konieczne dla ludzi, a oni już sami

boskość w sobie znajdą. Takie pożywienie dla ducha wywojować musimy, bo czyż moralnie jest nawet ze względu na samą młodzież, byśmy wszystkie soki nasze przepuścili przez wyżymaczkę obowiązku i stali się podobni ścierkom zeskorupiałym, w które po pewnym czasie już nawet soki życia wsiąkać nie będą.

Chociaż głos mój jest całym rozpędem duszy, wołającej o pełnię życia, właśnie dlatego — daleką jestem od wzoru nauczycieli greckich starożytności w rodzaju Izokratesa. W naszych warunkach pełnią życia jest może tylko pełnia bólu, ale przecie szerokiego, pełnego twórczego...

Zanim społeczeństwo całe odczuwać to zacznie musimy sami w sobie wzniecić tego pragnienie. Ważną niewątpliwie jest wszelka walka o polepszenie bytu materjalnego nauczycielstwa, ale jeszcze ważniejszą jest zdobycie najwyższego rozmachu życia intellektualnego. Musimy kochać życie prawdziwie, a nie — znosić je zaledwie; musimy tworzyć zespoloną, kochającą się siłę, wyzwolić się od wszelkich „nienawiści różniczkowych,“ czerpać najpiękniejsze skarby z życia...

A to wszystko czyńmy dlatego, by dać ze zdwojoną mocą siebie przyszłemu pokoleniu.

Dobądźmy z siebie własny trud—
I czujmy wreszcie duszy głód!
I nowe lepsze stwórzmy życie!

Marja Czaplicka.

Z pedagogji muzycznej.

Zastanawiającym faktem w historji cywilizacji i kultury jest równoczesny z rozwojem sztuki muzycznej upadek w ciągu wieków pedagogji muzycznej—nie tylko w znaczeniu naukowym t. j. wycofanie muzyki z dziedziny nauk uniwersyteckich, choć w wiekach XVI-tym, XVII-ym a nawet w końcu XV-go powszechnie ją wykładano, ale zaniedbanie nauki muzyki jako środka pedagogicznego wogóle—choć w Grecji już była podstawą wychowania publicznego.

Przedewszystkim należy porozumieć się co do samego terminu: *nauka muzyki,* który zdaje mi się jest przeważnie identyfikowany z nauką „grania na fortepianie;“ wszak tytuł: nauczycielka muzyki oznacza powszechnie nauczycielkę gry na fortepianie. *Nauka muzyki* w znaczeniu wychowawczym, *a uczenie się na fortepianie* są zupełnie dwa odrębne pojęcia; i zdaje się że nie jest dalekim od prawdy twierdzenie Jaques Dalcroze'a, że fortepian stał się do pewnego stopnia wrogiem muzyki, od pół wieku z góry sprowadzając do systemu bezmyślnie najczęściej studjowanych gam i pięciopalcówek pojęcie nauki *muzyki.* W systemie wychowawczym Greków, nauka muzyki—jak to mówi przez usta Sokratesa Platon w djalogu o „Rzeczypospolitej“—była niejako dopełnieniem koniecznym gimnastyki — wpływała na wytworzenie się harmonji

w naturze ludzkiej, wysubtelniała brutalną siłę zdobytą przez ćwiczenia gimnastyczne.

Postulaty naszego wychowania różnią się oczywiście zasadniczo od greckich, to też i nauka muzyki w wychowaniu naszym inną, ale bezsprzecznie bardzo ważną może odgrywać rolę. Mówiąc o nauce muzyki, naturalnie nie w znaczeniu ćwiczeń fortepianowych, lecz o nauce dążącej do umuzykalnienia młodzieży, oddzielić trzeba wyraźnie: naukę ogólną, mającą jedynie za zadanie spełnić cel wyżej wymieniony, oraz naukę dzieci obdarzonych widocznie wyjątkowym talentem muzycznym. Na razie jako rzeczą najważniejszą zajmiemy się wyłącznie kwestją ogólnej nauki muzyki jako czynnika wychowawczego. Z natury rzeczy nasuwa się pytanie: co dać może muzyka młodemu pokoleniu, jaka z tej nauki korzyść dla rozwoju psychicznego i intellektualnego dzieci? Pomijając kwestję nauczania muzyki jako przygotowania do odczuwania i rozumienia dzieł sztuki, które są na równi z tworami poezji, malarstwa, rzeźby, architektury i literatury, wykwitem poczucia piękna ducha ludzkiego, możemy z wszelką pewnością twierdzić, że sama racjonalnie prowadzona nauka muzyki, jako takiej, przynieść może duże, praktyczne korzyści w rozwoju umysłu i charakteru dziecka.

Obawy „rozartystyczniania“ społeczeństwa podnoszone od czasu do czasu przez nierozumiejących istoty rzeczy, tak zwanych pozytywistów, powinny raz na zawsze pozostać depozytem w „gabinecie osobliwości“ myśli ludzkiej.

Podstawą nauki muzyki, jest nauka *rytmu*. Wszczepienie pojęcia rytmiczności, winno być pierwszym zadaniem początkowej nauki muzyki. *Rytm* jest ojcem muzyki, jest jej najważniejszym czynnikiem; rytm w najszerszym pojęciu tego słowa rządzi ruchem

planet, rządzi naszym codziennym życiem, rządzi funkcjami życiodajnemi naszego fizjologicznego systemu. Rytm muzyczny nie jest żadnym teoretycznym wymysłem, lecz powstał na tle ruchu naszych organicznych funkcji. Ztąd *normą* jego jest *bicie serca*; jego pojęcie oznaczenia tempa zwanego *Andante* unormowanym zostało według szybkości uderzeń serca ludzkiego; przyśpieszenie tych uderzeń wkracza w dziedzinę tempa oznaczonego; Allegro lub Presto, zwalnianie w Adagio lub Largo.

Wyrobienie poczucia rytmiczności jest pierwszym zadaniem elementarnej nauki muzyki. Byłoby zbytnim optymizmem twierdzić, że równorzędnie z tym poczuciem w czysto muzycznym znaczeniu, wyrobi się systematyczność charakteru (mająca bądź co bądź źródło w szeroko pojętym znaczeniu poznania „rytmu)“, w każdym razie jednak czynnika tego w zastosowaniu ogólnym lekceważyć nie należy; jest bowiem faktem niewątpliwym, że wyrobienie poczucia rytmiczności niektórych choćby zupełnie specjalnych organów, pewien wpływ na całe usposobienie dziecka wywierać musi. Dawniejsze metody wyrabiania odczucia na rytm muzyczny sposobem praktycznym przy nauce śpiewu lub grania na jakimkolwiek instrumencie, zostały w ostatnich kilku latach uzupełnione metodą, którą nie od dziś dnia już zajmuje się z największym zainteresowaniem naukowy i pedagogiczny świat muzyczny: metodą gimnastyki rytmicznej Jaques-Dalcroze'a. Metoda ta jest równocześnie ćwiczeniem gimnastycznym i nauką elementarnych pojęć muzycznych a opartą jest na zasadzie budzenia uczuć estetycznych.

Alfą i omegą nowej metody są marsze. Jacques-Dalcroze zestawił w nader zręczny sposób cały system marszów i wolnych ćwiczeń, które z jednej strony mają duże znaczenie dla rozwoju ciała, z drugiej

zaś strony są podperą i środkiem pomocuiczym w nauczaniu muzyki i śpiewu. Jego ćwiczenia gimnastyczne budzą i rozwijają poczucie rytmu, dają pojęcie dziecku o rozmaitych kombinacjach taktu, o wartości czasu i nut, pauz, etc., etc. Nie byłoby trudnym wykazać, w jak prosty sposób wszelkie pojęcia muzyczne mogą być uzmysłowione przez ruchy ciała. Ponieważ, według Jacques-Dalcroze'a, tak często spotykana arytmiczność wypływa jedynie z nieopanowania ruchów, z tego, iż dana jednostka nie jest w stanie skombinować rozbieżnych ruchów, a nawet nie może dwu lub kilku ruchów wykonać jednocześnie lub szybko raz za razem, że nie jest ruchów swoich panem, lecz przeciwnie ich niewolnikiem, uznał on za konieczne przez odpowiednio obmyślane ćwiczenia doprowadzić do bezpośredniej władzy nad poruszeniami poszczególnych członków; środkiem do tego jest wyrobienie niezależności owych poruszeń oraz samorzutność woli.

Do wyrobienia niezależności służą ćwiczenia gimnastyczne, w których różnorodne części ciała wykonują współcześnie rozmaite ruchy; druga faza ćwiczeń polega na tym, iż na nieprzewidzianą komendę trzeba zmienić ruch; wszystko oczywiście na tle rytmów muzycznych.

Rozważany z punktu psychologicznego każdy ruch ma dwie właściwości: dokładność i rytm! Dokładność wynika z doskonałej działalności ośrodków nerwowych, wywołujących skurcze tego tylko mięśnia lub mięśni, które są niezbędne dla danego ruchu, czy przejawu siły. Otóż jest dowiedzionym, iż w odpowiednich ośrodkach kory mózgowej lokalizacja jest początkowo bardzo niewyraźna i że różne ich części różniczkują się dopiero pod wpływem ćwiczenia. Specjalizacja ta jest w znacznej części dziełem samego organu. Ponieważ jest ona nieskończenie ważną, należy

się starać, aby z jaknajwiększą dokładnością tę specjalizację ustalić. Stosowne ćwiczenie powinno mieć za punkt wyjścia zasadę wprawiania w ruch coraz mniejszych grup mięśni, czyli że podstawą metody winno być specjalizowanie ćwiczeń mięśniowych i coraz bardziej umiejscowione ruchy.

Tyle co do dokładności.

Rytm mięśniowy wynika z dokładnego opanowania ruchu. Jest on wyrazem doskonałego współdziałania rozmaitych części ośrodków kory mózgowej. Stworzyć a raczej wyrobić poczucie rytmu za pomocą ruchów ciała jest jednym z głównych celów gimnastyki rytmicznej. Według założenia metody uczeń musi wykonać pewną ilość różnorodnych ćwiczeń, w których mięśnie muszą być posłusznemi i bezpośredniemi wykonawcami woli.

Jacques-Dalcroze wypowiada się jasno:

„Winniśmy wypowiedzieć wojnę wszelkiej nerwowości, a chcąc zwyciężyć, musimy starać się o to, aby rozwijać ośrodki nerwowe i kierować niemi, aby nerwy funkcjonowały prawidłowo, a mięśnie posiadały siłę i elastyczność. Harmonja ciała i ducha wymagą harmonijnego systemu nerwowego.“

Poza rozwojem cielesnym młodzieży, po za wzmacnianiem zdrowia, siły, wytrzymałości i zręczności, po za tym wszystkim, o czym mowa wyżej, ma gimnastyka rytmiczna na widoku dwa cele kulturalne i na tym polega jej przewaga: — wyrabia pierwszy kardynalny warunek, muzykalność i poczucie rytmu oraz objawia dziecku piękość linji, harmonję ruchów i budzi w nim zdolność odczuwania plastyki.

Jeszcze jedna cecha gimnastyki rytmicznej zwraca na siebie uwagę; jestto rozwijanie wyrazu, ekspresji. Marsze, służące jako organiczna podstawa ćwiczeń, wykonywane bywają w różnym tempie, od szybkich

do zupełnie powolnych. Sztuka wymierzania długich odstępów czasu wymaga spokoju ducha, sztuka zaś wykonywania powolnych ruchów cielesnej równowagi. Ponieważ podobne, powolne ruchy trudno wykonywać bez pewnego wyrazu, uważał twórca nowej metody za pożądane w celu łatwiejszego uzmysłowienia ekspresji ruchu, podkładać pod nie pewne obrazy z dziedziny myśli.

Gdy przed kilku laty Jacques-Dalcroze przedstawił w ścisłym kółku ludzi nauki, pedagogów i muzyków metodę gimnastyki rytmicznej, niedługo czekał na owoce swej pracy. W założonym przez niego Instytucie zaroiło się w krótkim czasie od dziatwy różnego wieku, młodzieży dorastającej, a nawet starszych, poważnych wiekiem uczniów nie zabrakło. Dziś paręset dzieci stale korzysta z nowej nauki, a system gimnastyki rytmicznej we wszystkich kulturalnych krajach szybko się aklimatyzuje i wspaniale rozwija.

W krótkim czasie po założeniu Instytutu powstało Towarzystwo gimnastyki rytmicznej, mające na celu propagąndę idei Jacquez-Dalcroze'a. [1]) Założone zaledwie przez kilka, ale dzielnych i idei oddanych jednostek, dziś po czterech latach istnienia liczy członków na setki, nietylko w swoim kraju, lecz we wszystkich centrach kulturalnych narodów.

Znaczenie gimnastyki rytmicznej dla praktycznej nauki muzyki, a zwłaszcza gry na fortepjanie, tłuma-

---

[1]) U nas jedyną przedstawicielką idei Dalcroze'a jest uczennica jego p. Fr. Kutnerówna, prowadząca od dwuch lat szkołę gimnastyki rytmicznej—jak dotąd ze zbyt małym stosunkowo zainteresowaniem się ze strony społeczeństwa.

czy Jaquez-Dalcroze w dziełku swoim [1]) p. t. „Nauka gry fortepjanowej a wychowanie muzyczne;“ czytamy tam co następuje:

„Mówiąc o przygotowawczych studjach poprzedzających naukę gry na fortepianie, wspomniałem o ćwiczeniach rąk, ramion i nóg; należy wyjaśnić co z muzyką wspólnego mają te czysto fizyczne ćwiczenia? Ćwiczenia te mają nauczyć dziecko dzielić daną przestrzeń czasu na równe części, równocześnie zaś umacniać w nim zmysł równoważenia swoich ruchów, oraz wzbudzać siłę woli, która ma być skierowywaną do odpowiednich członków ciała, słowem ćwiczenia te służą do wykształcenia rytmicznego zmysłu dziecka. Powinny one trwać przez dwa lata; zaczynać należy już w 5—6 roku życia, traktując przytym naukę prawie jako zabawę. Trudno doprawdy uwierzyć, jak rzadko u dziecka występuje poczucie miary czasu połączone równocześnie z poczuciem rytmu. Spróbujcie proszę, czy wasze dzieci potrafią wykonywać regularne poruszenia nogami? Proszę liczyc głośno: raz, dwa! akcentujac to „raz,“ to „dwa.“ Zdziwiono się wtedy, przekonawszy się, że dziecko nie jest panem swoich ruchów, że ani ramiona ani nogi nie poddają się jego woli. Jeszcze w piątym roku życia wszystkie dzieci nie umieją radzić sobie z rytmem.

Dopiero między siódmym a ósmym rokiem rozwija się naturalny instynkt rytmiczny u pewnej części dzieci, ale z górą 75% nie jest jeszcze w stanie wykonywać określonych ruchów przy szybkiej zmianie rytmów. Mimo to jednak sadza się je bez skru-

---

[1]) Interesującą praca Dalcroze'a drukowaną była w polskim przekładzie w numerach od 16—24 „Młodej muzyki“ z 1909 r.; stamtąd też zaczerpnięte są powyższe cytaty.

pułu już w tym wieku przy fortepianie i każe się wykonywać ujęte w rytm następstwa dźwięków, muzykę, przy pomocy małych i słabych palców, jedynego przyrządu do akcentowania jakim rozporządzają. Jeżeli jeszcze weźmiemy pod uwagę, że nawet natury mające wrodzoną łatwość rytmiczną już w okresie swego rozwoju, t. j. między 12 a 14 rokiem życia, z pewuym trudem,, a nawet ociężale zabierają się do wykonywania zwrotów i ruchów ciała i tracą chwilowo równowagę, to nie można się dziwić, że tak niewiele uczenic gra na fortepianie rytmicznie, choćby tylko ściśle w takcie.

Podstawą zmysłu rytmiczności jest zrównoważenie ruchów ciała, komu tego brak, ten z konieczności będzie miał ruchy niezgrabne. Ludzie nerwowi mają wykonując utwory muzyczne, rytm nieregularny; flegmatycy zatrzymują się długo na ostatniej części tekstu, sangwinicy zaś bardzo krótko i często je opuszczają. Uzdolnienie kapelmistrza pod względem utrzymania w należytych karbach orkiestry, można poznać już po jego pierwszym wystąpieniu, postawie i sposobie jak wita publiczność—zanim jeszcze podniesie pałeczkę. Bystry i spostrzegawczy nauczyciel pozna temperament nowych swoich uczniów po sposobie jak się przedstawiają, jak chodzą, jak siadają i siedzą. Kto idzie krokiem lekkim i naturalnym ma w sobie zarodki giętkiego i układnego rytmu. Idący bardzo sztywno i poważnie będą może mieli zmysł rytmiczny, ale przy graniu będą akcentować nieco sucho i twardo.

Od idącego krokiem nieregularnym i poruszającego się niezgrabnie, należy oczekiwać rytmizowania niespokojnego i nierównego. Ale wszystkie te braki można i powinno się usunąć, albo wyrównać do pewnego stopnia. Do tego właśnie służą wyżej wspom-

niąne ćwiczenia fizyczne, które dają dziecku możność owładnąć każdej chwili swemi muskułami, w celu szybkiego wykonywania najróżnorodniejszych ruchów. Słabe muskuły bioder, łydek albo pleców mogą spowodować nagłe, mimowolne a nieuniknione ruchy. Skutkiem tego wytwarza się ruch za szybki, co znów powoduje skrócenie muzycznej części taktu. Wymaganą bowiem postawę ciała i wzajemnie od siebie zależne ruchy, możemy tylko wtedy osiągnąć, w ściśle oznaczonych odstępach czasu, kiedy w chwili stosownej wprawimy w ruch odnośne kolejno po sobie sprawujące funkcje grupy muskułów i ich odnośniki. Z drugiej strony brak natychmiastowej reakcji pewnych muskułów na akt woli ucznia, może spowodować opóźnienie ruchu, wskutek czego znowu powstaje *przedłużenie* muzycznej części taktu, a przy bardziej skomplikowanych rytmach prowadzi do zupełnego zamięszania i powoduje nieregularne ruchy. Doświadczenie poucza, że zwłoka w przeniesieniu woli na organ mający wykonać swoją czynność, wpływa nawet na oddanie rzeczy prostej pod względem metrycznym taktu. Okazuje się z tego, że jest rzeczą nieodzowną aby dzieci *przed wszystkiemi innemi ćwiczeniami* uprawiały te, które upodatniają ich członki do wykonania każdego ruchu sprawnie z wymaganą siłą i gibkością. Dopiero wtedy kiedy się osiągnie równowagę wszystkich ruchów ciała, powinno się zacząć naukę graficznych znaków wartości muzycznej czasu. Wtedy nie będzie jej już znaczył słaby palec małej ręki dziecięcej, ale wyrażać ją będzie całe ciało i wszystkie, wprawiane po sobie kolejno w ruch muskuły, które przez rytm swych ruchów wyszkolą duchowe funkcje mierzenia czasu i akcentowania. W ten sposób stanie się znaczenie rytmu tym, czym powinno być, a więc naturalną fizyczną poniekąd czynnością, indywidualnym

objawem życia. Ponieważ rytm jest to życie...“ Drugim obok rytmu, a właściwie od rytmu uzależnionym elementarnym czynnikiem muzyki jest *melodja.*

Rozbudzenie zmysłu dziecka na poczucie piękności melodji, ma pozornie znaczenie ściśle estetyczne, nie posiada tak fizyczno-praktycznego zastosowania jak pedagogja rytmiki, a jednak rozwijanie zmysłu piękna w kierunku odczuwania muzyki może mieć i ma bezwarunkowo głębsze znaczenie i konsekwencje; „móc wyrobić w dzieciach muzykalność do tego stopnia aby mogły z czasem prawdziwie obcować z duchami wielkich natchnionych twórców, jak Bach, Haendel, Beethoven byłoby rezultatem niezmiernie pożytecznym dla kultury moralnej i ukształtowania charakteru“ — napisał słusznie jeden z najpoważniejszych muzyków francuskich Bourgault-Ducandray — z powodu organizującej się we Francji reformy elementarnego nauczania muzyki.

Przy rozwijaniu poczucia melodji, najlepszym naturalnym czynnikiem pedagogicznym jest śpiew i to zbiorowy; zdaje się, że u nas gałęź ta elementarnego wychowania zwłaszcza w wyższych szkołach traktowaną jest bardzo po macoszemu; zdarzało mi się słyszeć starsze nawet pensjonarki mówiące z równą dozą pogardy jak przeświadczenia o własnej wyższości: „ja na śpiew nie chodzę bo nie jestem muzykalna, a zresztą nie mam czasu.“ To „nie mam czasu“ zdaje się być podstawą zaniedbania obowiązkowej nauki śpiewu zbiorowego w naszych mniejszych czy większych, prywatnych i rządowych uczelniach. Zwykła ekskuza, którą nawet chętnie rodzice swe dzieci zasłaniają t. zw. *brak słuchu*, jest wymówką w rzadkich wypadkach usprawiedliwioną; jedynie zupełna atropja zmysłu słuchowego może być przyczyną absolutnej niezdolności

do ćwiczenia ucha w elementarnych pojęciach rytmiki i melodyki. Stąd też w szkołach szwajcarskich, niemieckich, holenderskich i francuskich nauka śpiewu w szkołach początkowych jest bezwarunkowo obowiązującą. Zwłaszcza we Francji zwrócono obecnie baczną uwagę na naukę muzyki i śpiewu chóralnego w szkołach początkowych.

Niedawno założone w Paryżu „Towarzystwo przyjaciół muzyki“ postawiło sobie za pierwszy cel zajęcie się reformą elementarnego wykształcenia muzycznego. Racje jakie rozmaici najpoważniejsi muzycy i muzykolodzy francuscy przytaczają, mają i dla naszych stosunków, w wyższym jeszcze oczywiście stopniu żywotne znaczenie. Francuzi sami twierdzą, że słusznie się ich nazywa narodem mało rozwiniętym muzycznie, dzieje się to jednak z winy złej edukacji muzycznej. Jakiż bowiem powód—zapytuje ankieta wystosowana przez Towarzystwo przyjaciół muzyki, że francuz kiedy dorośnie, z reguły prawie czuje się zupełnie obcym wobec sztuki, która u innych narodów jest potrzebą i dobrodziejstwem dla społeczeństwa; nie ma zaś żadnych danych aby twierdzić, że dzieci francuskie są mniej czułe na muzykę niż dzieci niemieckie, holenderskie lub szwajcarskie.“

Czyż nie można z tą samą słusznością rzucić u nas podobnego zapytania? Brak kultury muzycznej, o który siebie oskarżają francuzi, a który u nas jest o wiele jaskrawszym, leży w zaniedbaniu początkowego wychowania muzycznego.

Śpiew szkolny winien tu być pierwszym kapitalnym czynnikiem.

Wspominany już raz Bourgault-Ducandray pisze:

„Ważność tych pierwszych śpiewów szkolnych jest bardzo wielka; śpiew szkolny jest pierwszym pośrednikiem wrażeń muzycznych jakie się budzą w du-

szy dziecka. Zależy też niezmiernie na tym, aby te wrażenia, będąc równocześnie i pociągające i łatwe, z natury swej dawały młodocianej duszy pierwsze choćby nieznaczne nocje sztuki. Niech te śpiewy będą zabawne i naiwne, ale nigdy pospolite! Nawet w wesołej piosence o jaskółce lecącej w niebo, trzeba żeby dzieci odczuwały jakieś: „sursum corda!“ Stosowanie wartościowych piosenek dla dzieci w szkole powinna mieć jaknajlepsze skutki i w ogólnym umuzykalnieniu i w budzeniu miłości dla muzyki samej.

Bourgault-Ducandray zastanawia się następnie jakiemi powinny być te śpiewy pod względem poetycznej i muzycznej formy.

Tekst śpiewu szkolnego powinien mieć formę ścisłą, jasną, zajmującą, którąby się łatwo wrażała w pamięć.

Powinien w pewnym stopniu być zbliżonym do instynktownej i naiwnej poezji charakteryzującej śpiewy ludowe. Forma kupletu albo forma strofki zdaje się być najnaturalniejszą i najodpowiedniejszą, ponieważ zawiera powtarzanie tematu melodyjnego, co ułatwia pracę pamięci. Ta forma ma również zaletę powtarzania jednego zdania tekstu jako refren, a wiadomo, że udatny refren stworzył powodzenie niejednej piosenki.

Nie trzeba jednak stawiać żadnych przeszkód poecie. Wszystkie formy mogą być dobre, o ile są prawdziwie rytmiczne i wypływają z szczerego natchnienia.

Melodja śpiewu szkolnego powinna być zarazem płynna i wykwintna, o charakterze szczerym i bezpośrednim, o rysunku prostym i łatwym do zapamiętania. Rytm melodji powinien być trafnie uchwyconym, naturalnym, wyraźnie akcentowanym i zajmującym.

Przedewszystkim rytm muzyczny powinien ściśle wypływać z rytmu poetyckiego, co zmusza poetę do formy rytmicznej, niezbędnej zresztą w technice wszystkich wierszy lirycznych t. j. przeznaczonych dla muzyki.

Nietylko rytm stworzony przez muzyka musi odpowiadać dokładnie rytmice wiersza, ale i ekspresja melodji musi się absolutnie zgadzać z sensem słów.

Tekst i muzyka, poezja i melodja muszą być poniekąd stopione w jedną całość w nierozerwalnym związku tak jak gdyby pierwiastek poetyczny i melodyjny powstały w jednym umyśle.

Prawie wszystkie śpiewy szkolne powinny być pisane na głosy dziecięce. Nic jednak nie przeszkadza aby były komponowane lub układane na chór kilkugłosowy ze względu na połączone występy uczniów szkół elementarnych i średnich podczas wielkich uroczystości.

Nauczyciel powinien bardzo uważać na emisję głosu i na oddychanie. Rodzaj „tonu“ zależnym jest od sposobu jakim jest dobyty: głos źle postawiony, łamie się ledwo w pąku. *Oddychanie* jest kwestją pierwszorzędnej wagi nietylko z punktu widzenia ekspresji muzycznej i literackiej ale również i zdrowia uczni.

Nauczyciel musi więc znać doskonale naturę głosu i związek oddychania z hygieną. Powinien umieć prowadzić głosy i dobrze je „ustawiać.“ Doskonałym sposobem na wyrobienie głosu dziecka jest wokalizowanie. Nauczyciel powinien przyzwyczajać uczniów, aby nigdy nie *krzyczeli* — dobrze frazowali, dobrze artykułowali zgłoski, dobrze wymawiali i wypowiadali tekst—wszystko to bowiem są warunki dobrej nie tylko muzycznej edukacji. Na tym polu bowiem łączy się nauka muzyki z nauką języka, przyczym początek sam nauki praktycznəj będzie miał cechę „artystycz-

nej roboty“ sprowadzonej do najprostszego wyrazu: „śpiewu unisono.“

Jak należy uczyć śpiewu szkolnego?

Przed nauką jakiejś nowej piosenki nauczyciel winien przygotować uczniów odpowiednio, tłumacząc im myśl poety, znaczenie wiersza — jednym słowem stworzyć *nastrój* w dzieciach, któryby wywołał w nich radosne pożądanie, aby uczucia owe wyrazić piosenką. W tych warunkach zapał dzieci do wykonania śpiewu będzie nieporównany. Pożądaną jest rzeczą aby te śpiewy, zwłaszcza ulubione, były śpiewane na pamięć i o ile możności bez dyrekcji.“

Tak się przedstawiają postulaty nowoczesnego wychowania muzycznego we Francji; jest tu mowa oczywiście jedynie o stadjum nauki elementarnej i ogólnej, t. j. przeznaczonej dla młodzieży nie koniecznie obdarzonej wyjątkowemi muzycznemi zdolnościami. W naszych szkołach początkowych najniższych, jest, o ile mi wiadomo, zaprowadzoną nanka śpiewu; w szkołach wyższych, a więc w gimnazjach o ile nie jest zaniedbaną prawie zupełnie, prowadzoną jest bardzo po amatorsku; i tutaj reformy, które wskazują francuzi, przystosowane do naszych warunków, byłyby bardzo na czasie, o ile wogóle sam fakt traktowania poważnie ogólnej elementarnej nauki muzyki znajdzie w społeczeństwie samym dostateczne poparcie.

Cele owej elementarnej nauki muzyki są jasne; obok wskazanych już praktycznych korzyści, nieartystycznej natury (do których zaliczyć można również pożytek jaki przynosi rozszerzeniu i formowaniu się klatki piersiowej prawidłowe śpiewanie) wyrabia ona usposobienie przygotowane do przyjmowania artystycz-

nych wrażeń; wychowuje kulturalnie wyrobioną publiczność, a dzieciom obdarzonym istotnym talentem pozwala jaśniej zorjentować się w swych skłonnościach do sztuki. Odpowiednie wychowanie talentów muzycznych, winno być drugą pilną troską pedagogów i społeczeństwa.

Byłoby oczywiście niepodobieństwem rozbierać tutaj fachowo szczegóły nowszych systemów; główną zasadą tutaj rządzącą winno być przedewszystkim (po rozstrzygnięciu czy dziecko istotny ma talent) racjonalne uczenie zasad muzyki, i w dalszym ciągu, w szerszych niż to elementarna nauka czynić może ramach, umuzykalnianie dziecka. Twórca systemu gimnastyki rytmicznej i tu zaznaczył swój zmysł pedagogiczny w wspomnianym już przezemnie dziełku: „Nauka gry fortepjanowej a wychowanie muzyczne.“ Teorje swoje nad któremi w każdym razie można dyskutować, podaje autor w następującej, miejscami zupełnie przekonywującej formie.

Wiele dzieci ma w sobie zarodki zmysłu piękna. Nie mogą się one jednak rozwijać, jeśli dziecko nie pozna go na wszystkich jego przejawach i nie przejmie się jego właściwą istotą. Dziecko *kocha* to tylko co zna dobrze, pierwsze jego wzruszenia miłosne odnoszą się do matki i wzrastają w miarę, im lepiej dziecię ją poznaje i potrafi ocenić jej bezgraniczną miłość i poświęcenie dla siebie. Jak kocha ono swą matkę *dlatego* że ją zna, tak potrafi ocenić elementy piękne, jeżeli nauczymy je odróżniać ich właściwości, zaznajomimy ją z niemi i będziemy się starali dokładnie odpowiadać na każde „dlaczego.“

Czy dziecko kocha fortepian, kiedy zaczyna się uczyć sztuki grania gam? Stanowczo nie, zajmuje się nim tylko dla muzyki, którą może słyszeć grając na fortepianie, dla uroku dźwięków, które wydobywają się

z fortepianu. Wreszcie sadza się takie maleństwo przed ogromnym pudłem, kryjącym tyle pięknych tajemnic i zaczyna się naukę. Ale w jaki sposób? Oto gamy, podkładanie wielkiego palca, cwiczenia palcowe!.. O muzyce dowiaduje się dziecko o tyle, o ile to się odnosi do palców; jeżeli się nudzi ćwiczeniami, mówimy, nic to nie szkodzi, to jest dla ciebie bardzo pożyteczne. Kiedy zaś dziecko chce się dowiedzieć w czym leży ta korzyść, otrzymuje następującą odpowiedź: przekonasz się kiedyś, *później*. Zwykle też obiecuje się, że później dopiero można będzie grać ładniejsze utwory. Kiedy dziecko pyta, dlaczego w danej chwili ma grać *forte*, albo zwalniać tempo, mówi się: później jak dorośniesz, sam będziesz wiedział dlaczego. Taką samą odpowiedź dostaje dziecko, kiedy biedzi się nad zrozumieniem faktury polifonicznej utworów Bacha i wogóle na każde prawie pytanie. Zawsze później, później a rozumieć przez to należy: będziesz grał wszystkie piękne utwory muzyczne wtedy, kiedy wrażenia zewnętrzne stracą dla ciebie urok świeżości i jak ci już braknie młodzieńczego zapału; później kiedy z powodu nawału innych zajęć nie będziesz miał czasu przejąć się elementami piękna muzycznego, później, później... A i z tego wiecznego później wynika wreszcie smutne, nieodwołalne: „zapóźno!“

Często słychać skargi matek: „ach jakże się martwię, że moje dzieci nie robią sobie nic z muzyki, — nie chcą grać gam!“ Otóż mogę zapewnić, że jest odwrotnie: dzieci lubią muzykę, mają tylko wstręt do gam, ponieważ nie wiedzą jaki cel ma to kręcenie się w kółko. Tak, usłyszę odpowiedź, a przecie syn mojej przyjaciółki z zamiłowaniem gra gamy od rana do wieczora, a to właśnie dowodzi, że ma talent i zamiłowanie do muzyki; mamy tu do czynienia z wszcze-

pionym przez rodziców instynktem współzawodnictwa, który zazwyczaj już wcześnie rozwija się u dzieci.

„A przecież nie wszystkie dzieci ćwiczą gamy z myślą o współzawodnictwie.“ Otóż, one nie grałyby gam tak pilnie, gdyby nie okoliczność, że mają bardzo leniwe usposobienie i czują się szczęśliwie, siedząc przy fortepjanie, ponieważ zupełnie *nie potrzebują myśleć przy tym.*

Tylko wtedy pozbędzie się dziecko wstrętu do gam gdy je nauczymy, że każda z nich różni się od drugiej i jest pełnym wyrazem jakiejś określonej tonacji; każdy nauczyciel objaśniwszy gamę np. As-dur poleci mu odegrać jakiś drobny utwór tej tonacji, a następnie w innej. Tym zaś, którzy tak domagają się grania gam, powiem, że kiedy nauczyciel zagra swoim uczniom jakąkolwiek z tych gam, z których palcowaniem są zazwyczaj doskonale obznajmieni, żaden z nich nie powie jak się nazywa gama zagrana przed chwilą.

I to trzeba wiedzieć, że nawet b. mały procent uczniów konserwatorjum potrafi porządnie nie zagrać, ale wyliczyć nazwy dźwięków, stanowiących gamę minorową. Jakżeż więc można wymagać, aby dzieci grały gamy z przyjemnością, skoro ich nawet dobrze nie znają. Nauka gry fortepianowej gwałci każdą indywidualność, nie dopuszcza nawet do postawienia zapytania, wskutek czego staje się mechaniczną. Jest ona czemś bardzo antipedagogicznym, ponieważ zadanie pedagoga jest wspierać i *zachowywać w dzieciach ich własną indywidualność.* Powinien on przez ćwiczenia umysłowe rozbudzać w uczniach nierozwinięty jeszcze zmysł spostrzegawczy, powinien odpowiadać na każde zadane pytanie, a nawet pobudzać je do stawiania nowych. Ćwiczenia na fortepianie w obecnych warunkach zamienia pracę samoistną na czynność me-

chaniczną, uczeń naśladuje, powtarza i w końcu zaprzestaje żądać jakichkolwiek wyjaśnień. Kiedy sumienny inspektor szkolny zacznie wypytywać uczni co oznaczają niektóre wyrażenia włoskie, z któremi spotykają się codziennie jak np. *strugendo*, *celando* i t. p. przekonywa się zazwyczaj, że większość nie rozumie ich znaczenia. Słyszę, że nauczyciele odpowiedzą mi na to: Bardzo chętnie udzielilibyśmy wszystkich tych objaśnień, ale nie mamy na to czasu. Przedewszystkim musimy wyczerpać program nauki. Rodzice chcą widzieć u swych dzieci jaknajprędzej praktyczne rezultaty. Z przeprowadzeniem technicznej części nauki ledwie możemy nadążyć. Zapewne, odpowiemy, brakuje wam czasu kochani przyjaciele i nikt z tego powodu nie może wam stawiać zarzutów. Robicie to czego od was żądają i jest istotnie rzeczą niemożliwą zrobić więcej. Odczuwacie z pewnością potrzebę rozwijania zdolności muzycznych powierzonych nam dzieci, ale dają wam tylko czas do wyćwiczenia palców. Wy tu winy nie ponosicie, jesteście tylko męczennikami rutyny tej najstraszniejszej ze wszystkich fałszywych bogów, tej tyranki ludzi; tej rutyny która niszczy wtedy, kiedy jej się zdaje że buduje, która pod pozorem szacunku dla tradycji zagradza drogę wszelkiej reformie której się zdaje, że ustanawia normy porządkowe a stwarza szablon, która chce stać na straży osiągniętych zdobyczy, a zachowuje je jak mumje i pozwala im skostnieć marnie; Kto wie, wy jesteście bez winy i z pewnością przyklaśniecie mi kiedy zwrócę się do was jako też i do szanownych rodziców, wujów i ciotek małych pianistów przyszłości i zawołam: Jeżeli chcecie wychować dzieci wasze na dzielnych muzyków, trzeba aby odbyły one przed studjum fortepianu, przynajmniej 5 — 6 letnią naukę, przedmiotem której byłyby ćwiczenia czysto

muzyczne w śpiewaniu, słuchaniu i zdawaniu sprawy ze słyszanych utworów, a ponadto gimnastyka ramion, rąk, nóg, głowy i palców, ćwiczenia któreby rozwinęły dane fizyczne i umysłowe dziecka, a miały przy tym na oku osiągnięcie celu, polegającego na zupełnie dokładnej znajomości muzyki i jej składników. Dopiero po osiągnięciu tego celu, *dopiero wtedy* powinno się zacząć uczyć dzieci gry na fortepianie, a zobaczycie jakie wyniki można wtedy uzyskać!“

Teorja ta podlegająca w każdym razie jak to już zaznaczyłem ścisłej dyskusji pro i contra daje pole do refleksji w stosunku do postulatów pedagogji współczesnej, redukując mechaniczną część nauki a raczej podporządkowując ją intellektualnej stronie muzycznego wykształcenia.

A wykształcenie to winno być uważanym jako nieodłączna część składowa ogólnej artystycznej kultury, która przecież jest cząstką integralną życia społeczeństw i narodów.

Henryk Opieńsski.

W sprawie „niecelujących i leniwych uczni."

Notatka lekarska.

Z P. R., szesnastoletnim młodzianem, uczniem klasy VI-ej prywatnego gimnazjum, łączyły mnie bliższe stosunki. Lubiłem tego szczerego chłopaka. Sprawiało mi prawdziwą przyjemność rozmawiać z nim, widzieć, jak się rumieni, zadając mi pytania w kwestjach żywo go obchodzących. Szanowałem go za jego skromność i takt, i za to poważne stosowanie się do życia. To też zaniepokoiłem się szczerze, gdym się dowiedział, że P. od pewnego czasu jakoś unika dawnych kolegów, że podobno coraz rzadziej zagląda „do budy."

Po tygodniu, gdy się nic nie zmieniło, postanowiłem odwiedzić R. w jego kawalerskim mieszkaniu. Zastałem go (było to przed południem w święto 3-ch Króli) w łóżku, bezcelowo wertującego jakąś książkę. Zobaczywszy mnie, zarumienił się i stropił. „Wybaczy pan, ale proszę mi szczerze powiedzieć, co pana do mnie sprowadza, po co pan swój czas na mnie marnuje?" W odpowiedzi uścisnąłem mu serdecznie dłoń— „kolego szanowny, sprowadza mnie sympatja do was, i chęć naprawienia złego, póki czas, bo z wami złe rzeczy się dzieją. Opowiem coś, a wy mnie powiecie, czy tak w istocie jest, czy się mylę?

Z rana, kolego, budzicie się, patrzycie na zegarek i namyślacie się, czy iść do klasy, czy nie? Po

kwadransie namysłu stwierdzacie, że jest już późno, że, gdybyście nawet zdążyli, to wejdziecie do klasy po rozpoczęciu lekcji, będziecie narażeni na przykrości ze strony nauczyciela, że dyplomatyczniej będzie pozostać dziś w domu, a jutro wytłumaczyć się chorobą. Ale „jutro“ jest powtórzeniem dnia dzisiejszego, postanawiacie tedy, że szkołę się jeszcze opuści, ale za to od poniedziałku rozpoczniecie nowe życie. „Niedzielę całą“ mówicie „poświęcę na odrobienie zaległości w lekcjach, a w poniedziałek się stawię w zupełnym porządku. Tymczasem, pomimo świadomości konieczności wykucia odpowiedniej ilości stronic, niedziela schodzi na bezcelowym męczącym wałęsaniu się z kąta w kat, i w poniedziałek staje przed wami nieubłagana konieczność wychylenia, ale już większej, czary goryczy. Rozejrzawszy się w kalendarzu, postanawiacie uczyć się pilnie w domu; nie chodzić przez parę tygodni, które was dzielą od świąt Bożego Narodzenia, do szkoły, ale za to po 3-ch Królach przyjść do klasy i olśnić wszystkich swą gruntowną wiedzą. Tymczasem, dziś mamy 3-ch Króli, ostatni termin, a sprawa nie poruszyła się na krok naprzód. Przeciwnie, do przykrości zjawienia się po raz pierwszy po dłuższej zagadkowej nieobecności do klasy, przyłączyły się jeszcze olbrzymie zaległości nieodrobionego kursu w naukach. Skończyłem, kolego, otóż pytam, czy mam rację?“

Słuchał mnie z opuszczonemi oczyma, a potym, spojrzawszy zawstydzonym wzrokiem, westchnął: „tak, prawda, tak właśnie było, i, co najgorsze,“ ciągnął, „nie mam odwagi pokazać się jutro do klasy, bo jutro właśnie pierwszą lekcję ma inspektor, człowiek tak prawy i porządny, że nie mam wprost siły skłamać i nie przyznać się do istotnego stanu rzeczy.“

Uspokoiłem R., wyjaśniłem, że w jego postępo-

waniu niema nic złego, że nie jest to zła wola, ani lenistwo, lecz choroba, polegająca na braku wszelakiej woli, że jest chory na neurastenię. Przyrzekłem dziś jeszcze osobiście udać się do inspektora, by wyjaśnić mu stan rzeczy, usunąć z drogi przykrość jutrzejszego tłumaczenia się. Wzamian, wziąłem słowo honoru, że zrana będzie w klasie, a po lekcji spotka się ze mną i pójdziemy do wodolecznicy. Załatwiwszy pomyślnie sprawę z inspektorem, (bardzo subtelnym pedagogiem, mówiąc nawiasem) rozpocząłem kurację mego młodocianego przyjaciela. Wyniki pryszniców były nadzwyczaj pomyślne. Niestety, po paru miesiącach los nas rozłączył. Później się dowiedziałem, że R. jeszcze parę razy przechodził podobne okresy.

Wypadek z R., osobista neurastenja, którą przestudjowałem na sobie, jako ozdrowieniec potyfusowy, zwróciły moją uwagę na dzieci tak zwane leniwe i niecelujące w naukach. Wypadało mi nieraz zastosować wodolecznictwo w podobnych wypadkach, a pomyślne wyniki, osiągane w większości razy, przekonały mnie, że nieraz to, co uważamy za lenistwo, jest zwykłą neurastenją, że neurastenja wśród młodzieży szkolnej nawet najmłodszych klas spotyka się daleko częściej, niżby się tego spodziewać można. Wobec tego, zastanówmy się przez chwilę nad istotą neurastenji i przyczynami, które ją wywołują. Neurastenja jest chorobą tak rozpowszechnioną wśród dorosłych, że są lekarze, którzy twierdzą, że, gdy niema właściwej choroby, a tylko narzekanie i pieszczenie się chorego, to tam właśnie jest „owa niby neurastenja.“ Twierdzenie o tyle słuszne, że neurastenja nie jest choroba o zmianach patalogo-anatomicznych, jest ona chorobą fukcjonalną. Neurastenja jest jednak chorobą o zarysach wyraźnych. Istotą neurastenji jest wzmożona pobudliwość, a jednocze-

śnie zmniejszona wytrwałość układu nerwowego (Reizbare Schwäche“ niemieckich autorów).

Neurastenik, dzięki wzmożonej wrażliwości, przejmuję się wszystkim. Jakaś zwykła codzienna rozmowa, która u normalnego człowieka przechodzi bez śladu, jest dla neurastenika źródłem utrapienia; snuje on z niej wszelkie najcięższe możliwe i niemożliwe konsekwencje i męczy się tym. Gdy życie zewnętrze nie dostarcza mu kanwy do cierpień, wtedy neurastenik zaczyna się „grzebać“ w sobie, każdy czyn własny wywołuje w nim niezadowolenie. Po pewnym czasie uważa siebie za „grzesznika,“ wydaje się mu, że każdy z jego współbiesiadników jest jak najgorszego zdania o nim, w rozmowach otoczenia podejrzywa myśli ukryte, w stosunku wietrzy nieszczerość. Postanawia walczyć, przekonać wszystkich, że jest człowiekiem wartościowym. Chce stworzyć coś, zadziwić, jeżeli nie świat, to przynajmniej najbliższych, zabiera się do pracy, lecz w to zabieranie się do pracy wyładowuje nieraz tyle energji, że na samą pracę już go nie stać. Tak samo jak przed tym trawił energję na roztkliwianie się nad nieprzychylną dla niego urojoną opinją publiczną, tak teraz trwoni siły na rozmach do pracy. Rzekłbyś, że masz przed sobą atletę, który szczerze pręży mięśnie, by unieść z ziemi zapałkę. Zbyteczne chyba zaznaczać, że takie przejmowanie się wszystkim, trwonienie energji, „wypuszczanie pary“ przed czasem, wycieńcza ustrój nerwowy, a ponieważ ustrój ten już przed tym był wyczerpany, bo neurastenja przeważnie na tle wyczerpania się zradza, więc się stwarza pozycja bez wyjścia. Bilans jest zachwiany. Chory (często nie podejrzewając tego jeszcze, że jest chory), czuje, że jest rzeczywiście bankrutem, że jest człowiekiem bez sił, bez woli. Teraz, w tym okre-

się, zmęczenie występuje wyraźnie na plan pierwszy. Staje się ono wreszcie tak wszechwładnym, że chory zwraca się do lekarza: „Panie doktorze, ratuj! właściwie nie wiem, co mi jest, nie kaszlę, apetyt mam dobry, wyglądam świetnie, a tymczasem, wciąż czuję się zmęczonym. Z wieczora nie mogę zasnąć, zrana czuję się po wyspaniu gorzej, niż to było z wieczora, wstać dla mnie, to męka. Dopiero koło 11-ej rano czuję się rzeźwiej, ale nie na długo, bo koło pierwszej odczuwam jakiś stłumiony ból głowy, który znika po obiedzie. O godzinie 4-ej opanowuje mnie senność, lecz gdy się położę i zasnę, po godzinie wstaję znów ze stłumionym bólem głowy. Właściwie, najlepiej czuję się koło 7—8 wieczorem. Nie jestem zdolny do żadnej roboty, szukam wciąż jakiegoś powodu, jakiegoś interesu, by wymknąć się z domu, pójść do znajomych i nic nie robić. Gdy w biurze wzywa mnie zwierzchnik po jakąś informację, odczuwam nerwowy niepokój, choć nie poczuwam się do żadnej winy. Gdy czytam, czuję, jak czytam oczami tylko, myśl ślizga się po wierszach, a w głowie zostaje pustka. A do tego, to straszne niezadowolenie z siebie.“

Otóż to, co tak wyraźnie uwypukliło się z obserwacji i z opowiadań chorego, zachodzi pewnie z niejednym z uczniów.

To utrapienie z rannym wstawaniem, ta nieuwaga wielu uczniów na pierwszej lekcji, stwierdzona niejednokrotnie przez ankiety nauczycielskie, to znużenie uwagi w końcu dnia szkolnego, ten brak woli i odkładanie przy odrabianiu lekcji, to mierzenie sił na zamiary, te stale dobre chęci, a jednocześnie niemoc i brak wytrwałości w pracy systematycznej, spychanie wszystkiego na ostatnią chwilę, bezcelowe kiwanie się nad książką, wtedy, gdy umysł buja gdzieindziej—daleko, wreszcie, ta nieufność do nauczycieli

i rodziców bez powodu, to zażenowanie w gronie osób starszych, czyż to nie są typowe stygmata neurastenji.

Wychodząc z założenia, że pewne przyczyny wywołują pewne skutki, musimy uznać, że przyczyn tych aż zanadto w przeciętnej szkole doby obecnej, by dać neurastenji możność na dobre rozgościć się wśród młodzieży szkolnej.

Poczynając od rana samego, dziecko jest narażone na cały szereg prób swych wrażliwych nerwów. Przedewszystkim, ranne wstawanie i pośpiech, by zdążyć do szkoły, czyż nie jest to nasza „Reisefieber“ z obawą spóźnienia się na pociąg. Czyż nie widzimy często dzieci, wychodzące zrana na czczo do klasy, bo zrana przed szkołą nic jeść nie mogą. Potym następuje owe sześciogodzinne siedzenie w jednej postawie w dusznej izbie klasowej z oczami wlepionemi w jeden punkt. Czyż wymiana materji organizmu dziecięcego nie cierpi na tym? Czyż nawet człowiek dorosły zniósłby bez szkody dla swego zdrowia podobne przymusowe galery?! Nie! Tylko organizm dziecka jest w stanie wytrzymać podobne próby. Tylko ów pełen energji rozrodczej, wciąż się odświeżający, organizm młodociany jest w stanie przesiedzieć w postawie skulonej galernika średniowiecznego $^1/_3$ życia swego w wieku od lat 9-ciu—17-tu. A te utrapienia moralne, które my starsi obserwujemy z pobłażliwym uśmiechem, ta obawa „wyrwania“ w każdej chwili przez nauczyciela, podstępy klasówek, złe humory wychowawców i nauczycieli, wreszcie ów hotentocki zwyczaj egzaminów majowych w miesiącu, kiedy cały organizm przechodzi okres największego znużenia: czyż to wszystko nie jest systematyczną pracą nad przysparzaniem młodocianych neurasteników społeczeństwu naszemu.

Nie jeden może silniejszy charakter sprobuje walczyć z początku, będzie się wysilał do reszty, a potym ulegnie i powiększy zastęp uczni nie celujących. Ileż sympatycznych, subtelnych i głębokich natur spotykamy wśród tych nieuleczalnych leniuchów. A może ja przesadzam, w takim razie proszę zajrzeć do statystyki porównawczej samobójstw szkolnych, gdzieindziej i na terytorjum państwa rosyjskiego. Na szczęście, nie wszyscy stają się samobójcami, dość ich jednak niestety, by rzucić ponury odblask na życie szkolne większości naszej młodzieży. Zastrzegam się, że niechcę uogólniać tej formy „lenistwa,“ wtłaczać wszystkie odmiany lenistwa w ramy neurastenji tylko. Uznaję, że pośród natur subtelnych trafiają się leniuchy cyniczne, gruboskórne, leniuchy od urodzenia, Ale i to jest poniekąd chorobą, bo anomalją wrodzoną (pochodzi może z braku pewnych komórek — czy ja wiem wreszcie?!) Tę formę lenistwa trzeba traktować też nie jako złą wolę, ale jako brak dobrej woli!

Po stwierdzeniu złego, radźmy, jak temu złemu zapobiec i jak je wytępić. P o n i e w a ż n e u r a s t e n j a j e s t c h o r o b ą, w y r a z e m o s ł a b i e n i a, bądź całego organizmu, bądź tylko układu nerwowego, w i ę c t r z e b a p r z e d e w s z y s t k i m o s ł a b i e n i u z a p o b i e c. A więc, na pierwszym planie postawmy odżywianie, odsyłając w tej kwestji czytelnika do artykułu d-ra Miklaszewskiego „Nowe Tory“ rok 1908, Nr 10, do artykułu, na postulaty którego się zgadzam, zwrócę uwagę na jedną tylko rzecz: na ranne i na południowe śniadanie. Ponieważ dużo dzieci nie znosi zrana (aż do wymiotów) nic twardego i naczczo idzie do klasy, więc radzę dzieciom neurastenicznym podawać zrana przeważnie płyny pożywne, i to najlepiej w łóżku przed wstaniem, np. kakao, lekką kawę z mlekiem nawpół, kawę owsianą, lub słodową, herbatę

Doskonale robi dodawanie Infomtiny [1]). W ten sposób, nie przeciążając chorego, udaje się „przeszwarcować“ więcej części pożywnych. Z tych samych względów dobrze robi podawanie miodu wraz z lekkiemi bułeczkami z masłem na sposób szwajcarski „Café complet.“ Kładę specjalny nacisk na gruntowne lekkie ze spokojem spożyte włóżku, pożywne śniadanie, ponieważ dziecko musi stanąć do pracy z zapasem pewnym, nie naczczo. Taki sam nacisk kładzie na południowe śniadanie, spożywane w szkole. Wiele rodzin ogranicza się na dawaniu dzieciom butersznitów do szkoły. Takie jedzenie „na sucho“ jest mało warte. Dziecko, jak w naszych warunkach dość anemiczne najczęściej, posiada zbyt mało śliny i soku żołądkowego, by należycie rozmoczyć na papkę jedzenie. Slina i sok żołądkowy, zamiast spełniać swe funkcje chemicznego trawienia, tracą swą moc na fizyczne tylko zwilżanie pokarmu, wobec czego wypotrzebowalność ostatniego ulega znacznemu obniżeniu. Zaznaczyć wypada, że śniadanie spożyte na sucho nie jest nigdy tak smaczne, jak śniadanie z dodaniem herbaty, kawy, mleka, rosołu i t. p., i że wydzielanie soku żołądkowego, wskutek braku bodźca psychicznego—apetytu, ulega znacznemu ograniczeniu. Po za odżywianiem ogromne znaczenie ma powietrze, a więc wysokie sale klasowe, przewietrzanie na pauzach, zajęcia w klasie przy otwartych oknach, spacery podczas pauz na podwórku szkolnym. Wreszcie, nawet w warunkach obecnych, czyż nie dałoby się odbywać dziennie paru lekcji ustnych na dziedzińcu, i w tym kierunku ułożyć rozkład lekcji dla całej szkoły. Na

---

[1]) Wyrób słodowy krajowy fabryki Motor.

większym dziedzińcu przy gmachu szkolnym mogłoby się śmiało zmieścić na zwykłych ławkach 2 klasy osłonięte, dla nierozpraszania uwagi, płóciennemi parawanami. Powaga lekcji nie ucierpiałaby od mniej oficjalnego nastroju, a korzyść wskutek tego małego urozmaicenia z pewnością zostałaby zwiększoną. Ma się rozumieć, że jestto minimum desideratów w warunkach obecnych. Marzeniem pedagoga lekarza jest szkoła leśna, gdzie uczniowie odbywają lekcje siedząc boso na murawie, ale to śpiew przyszłości. Jakie świetne wyniki daje szkoła na świeżym powietrzu prowadzona, o tym chyba przekonywać nie warto. Miałem sposobność obserwować uczniów w szkole rolniczej żydowskiej częstochowskiej. Do szkoły tej przyjmuje się ostatnią nędzę, dzieci z pod płotów, z suteren, nędzne chucherka skrofuliczne. Po paru latach wyrastają z nich, jak twierdzą miejscowi znawcy stosunków, chłopy „co się od nich trzeba przewrócić.“ Tak, szkoła leśna, to marzenie! Tymczasem, póki jej nie mamy, postarajmy się przynajmniej zerwać z przestarzałą tradycją siedzenia uczniów obowiązkowo w klasie, obowiązkowo w ławkach. Wyciągajmy dzieci nasze z ławek na wszelkie sposoby, a więc niech lekcja rysunków odbywa się w sali rysunkowej, lekcja botaniki w prowizorycznej oranżerji, przez tych samych uczniów własnemi siłami urządzanej, lekcja zoologji w najbiedniejszym chociażby gabinecie zoologicznym, ale mieszczącym własne zbiory uczniów, lekcja fizyki niech upływa w gabinecie fizycznym i niech przyrządy do niej będą przez samych uczniów zrobione. Jednym słowem, jak najwięcej zmiany miejsca, jak najwięcej urozmaicenia, ruchu i współudziału samych uczniów. Trzeba zachęcać ucznia do zrobienia latarni magicznej, do fotografowania i robienia klisz, i przy pomocy tej latarni ilustrować lekcje historji i gieogra-

fji. Niech uczniowie gromadzą albumy historyczne i etnograficzne z wycinków pism ilustrowanych, i niech te albumy figurują na lekcji, niech przynajmniej zdolniejsi prowadzą kajety rysunkowe, ilustrujące poszczególne wykłady [1]) Ileż to pola do popisu, do urozmaicenia lekcji, do współpracy nauczyciela i uczni. Zatrzymuję się trochę dłużej nad kwestją urozmaicania lekcji, ponieważ rozmaitość jest jedną z podstawowych metod leczenia neurastenji. Tam, gdzie wszystko zawodzi, tam racjonalnie bez zmęczenia przeprowadzana podróż może zdziałać bardzo wiele, wskutek właśnie urozmaicenia, które podaje choremu. Dla tego też i w zapobiegawczej metodzie zwalczania neurastenji w szkole urozmaicenie życia szkolnego musi być wysunięte na plan pierwszy. Talent pedagoga polega na tym, by uczeń na lekcji nie zauważył, gdzie się skończyła przyjemność, a gdzie się zaczęła nauka. Z przyjemnością oglądałem albumy amerykańskie (w Musée pedagogique w Paryżu) z fotografjami klasy na lekcji historji w jakimś muzeum, lub na lekcji literatury przed obrazem w galerji, ilustrującym moment wybitny z dziejów omawianego wieszcza. Ileż to wspomnień pozostawia po sobie lekcja gieografji kraju ojczystego podczas jazdy statkiem Wisłą do Płocka, lub wykład historji pod drzewami parku Wilanowskiego lub w mroku katedry Świętego Jana. Podczas wycieczek nauczyciel poznaje uczni, uczniowie nauczyciela,

---

[1]) Na jednej z wystaw malarskich 1908 roku w Petersburgu figurowała kolekcja rysunków uczni klas wstępnych ilustrujące stary i nowy testament. Rysunki bardzo ciekawe świadczyły z jakim zajęciem klasy słuchały wykładu religji i jak lubiły ten przedmiot w nowym i zajmującym ujęciu.

pękają pierwsze lody, nauczyciei przestaje być postrachem od stopni. Do szkoły wpada promień jaśniejszy...

Drugą częścią zadania, jest leczenie neurastenji, o ile się ta zdążyła rozwinąć, bądź to wskutek nienormalnych warunków w szkole, bądź w domu rodzinnym.

Tu najważniejszą rolę odegrywa wodolecznictwo. Brak wody stanowi straszną plagę naszego społeczeństwa. Dobra łaźnia, w której człowiek mógłby wypocić wszelkie toksyny zatruwające jego organizm, istnieje w większości miast polskich tylko jako projekt na papierze. Woda, jako środek wywołania odczynu na skórze, odświeżenia nerwów obwodowych, jest u nas prawie nieznaną. Nasze społeczeństwo przypomina w swej większości pannę Szczedrina, która przed balem posyła do mamy pokojową z zapytaniem jak ma myć szyję: „czy dla wielkiego czy dla małego decolté?" Ludzi, którzy rozpoczynają dzień od wzięcia kąpieli, niemal że można policzyć u nas na palcach. Tymczasem zachować nerwy zdrowemi bez wody jest rzeczą niemożliwą w warunkach dzisiejszych, gdy życie płynie tak wartkim korytem. W z o r o w o u r z ą d z o n a s z k o ł a, b e z w a r u n k o w o m u s i m i e ć p r z y m u s k ą p i e l o w y, p o s i a d a ć w s w y m g m a c h u ł a z i e n k ę o p a r u w a n n a c h i wzorowo urządzony natrysk z ciśnieniem i z przyrządem do regulowania ciepłoty wody. Lekarz szkolny, prócz innych kwalifikacji, musi mieć świadectwo z odbytego praktycznie kursu wodolecznictwa i szeroko stosować prysznic w leczeniu zarówno uczni jak i personelu nauczycielskiego. Naraziłoby to szkołę na koszt niewątpliwie, natomiast ileby dobrego sprawił ten prysznic! Nie sądzę znowu, by projekt pryszniców szkolnych nie był do urzeczywistnienia. W Szwajcarji postulat mój został już poczęści urzeczywistniony

W końcu słów parę. Nie sądzę bym w krótkiej notatce zdążył oświetlić kwestję wszechstronnie. Nie poruszyłem np. związku neurastenji z onanizmem, nie wspomniałem o uświadamianiu młodzieży w kwestjach płciowych i t. d. Sądzę też, że i lenistwo da się rozpatrywać z innego punktu, nietylko lekarskiego i nietylko przez pryzmat neurastenji. Mniejsza o to. Nie chodziło mi o wyczerpanie, lecz o pewne ujęcie kwestji, o rzucenie światła pod pewnym kątem widzenia, który wśród pedagogów nie wywalczył sobie prawa obywatelstwa. Neurastenja jako wyraz przemęczenia jest chorobą strasznie rozpowszechnioną wśród naszego społeczeństwa, w którym walka o byt przybiera kształty potwornie wyrafinowane („Dzieje grzechu“ Żeromskiego). Ogarnia ona wszystkie warstwy „od piwnic aż do poddaszy“ samopoczucie choroby jest jednak niewielkie. Nawet wielu lekarzy nie uprzytomnia sobie jej istoty, przyczyn oraz metody walki z tym strasznym cierpieniem społecznym. O ile jeszcze istnieje świadomość rozpowszechnienia neurastenji, wśród starszych, o tyle świadomość istnienia neurastenji wśród dzieci i młodzieży szkolnej jest udziałem niewielu lekarzy dziecienników i specjalistów chorób nerwowych. Wywalczyć szersze pole dla tego poglądu, zwrócić uwagę pedagogów na ten bicz dorastającego pokolenia, spopularyzować metody walki z cierpieniem, zagrażającym przyszłości naszej jako narodowi, oto zadanie, którego się podjąłem w krótkim szkicu lekarskim.

Mieczysław Michałowicz.

Szkolnictwo polskie.

II. Uczniowie klas wyższych Kaliskiej Szkoły Handlowej w pierwszych 2 latach jej istnienia.

(Obrazek do dziejów odrodzonego szkolnictwa polskiego).

Dla historyka odrodzonej szkoły polskiej zapewne ciekawą będzie kiedyś kwestją, jakim był skład młodzieży tej szkoły w czasie jej najcięższych chwil w początkach istnienia, kiedy to szkoła owa musiała jednocześnie organizować się wewnętrznie i całą energję wytężyć dla postawienia swego programu na wysokości zadania. A zadanie to było nie łatwe. Szkoła wypełniła się młodzieżą, która przed rokiem mniej więcej opuściła mury szkoły rosyjskiej; w ciągu tych długich wakacji zdążyła ona wiele zapomnieć i wyjść zupełnie z rutyny szkolnej i stracić pojęcie o dyscyplinie, z którą połączona jest wspólna nauka kilkuset młodzieży. Kierunek nad tą młodzieżą objęli nauczyciele, którzy, bądź rozpoczynali dopiero zawód pedagogiczny, w dużej części oderwani od innych zajęć, bądź też pracowali w szkole rosyjskiej, która pod każdym względem była antytezą naradzającego się nowego typu szkoły polskiej. Ci nauczyciele w dodatku mieli do spełnienia obowiązek, jeden z najcięższych,

jakie kiedykolwiek zaciążyły nad pedagogami. Trzeba było stworzyć nową szkołę, wlać w nią nowego ducha, ująć w karby porządnej pracy i to pracy niezwykle wytężonej, całe masy młodzieży, która w swym życiu krótkim przeszła przewrót niebywały, mianowicie strejk szkolny, „powtórzyć“ w wydaniu polskim cały zapas wiadomości, jaki dała tej młodzieży szkoła rosyjska i wreszcie naukę kontynuować dalej. Warunki zaś były fatalne dla systematycznej pracy. Okres rewolucji jeszcze się nie zakończył, nad krajem ciążył stan wojenny; prace kulturalne były w ciągłym podejrzeniu, na młodzież szkolną baczną zwracano uwagę, i za wszelkie jej wybryki pociągano do odpowiedzialności szkołę. Wśród społeczeństwa święciła tryumf reakcja. Nadzieje zawiodły: szkoła polska istniała; lecz była ona „bez praw,“ droga i od różnych czynników w społeczeństwie zależna. Najmniejszy też błąd szkoły bywał rozdymany do rozmiarów niebywałych, każdy uczuwał się za uprawnionego do zabierania głosu w sprawie szkoły i jej wewnętrznych stosunków. Nauczyciel, inspektor i dyrektor nowej szkoły przestali być groźnemi „naczalnikami“ w mundurze, którzy mieli prawo wymyślać rodzicom za winy dzieci, a stali się „belframi“ zależnemi materjalnie od różnego rodzaju prezesów, rad, komitetów. Belfrom też tym urągać można było dowoli za to, że „nie umieli uspokoić rozhukanych smarkaczy,“ że stwarzali jakieś nowe metody nauczania, że domagali się pomocy domu w kierowaniu dziećmi, „kiedy ja tego łobuza właśnie oddaję do szkoły, żeby mi go tam wychowano“ i t. d. Nie wyszły jeszcze na jaw, ale już kiełkowały na dobre te brudne intrygi sił reakcji, które następnie bezkarnie mogły uciekać się do denuncjacji i potwarzy na szkołę polską i otwarcie dążyć do jej sklerykalizowania lub zniweczenia. Słowem, były to czasy dla

naszego szkolnictwa nad wyraz ciężkie i kiedyś w dziejach wychowania i szkolnictwa polskiego i kultury naszej staną się niezwykle ciekawą kartą.

Z pośród wszystkich nowych szkół Królestwa, w najszczęśliwszym położeniu znalazły się szkoły handlowe, stworzone na kilka lat przed wybuchem strejku szkolnego, jako objaw reakcji przeciw ówczesnej urzędowej szkole, prowadzone one były w duchu zrozumienia potrzeb chwili i czasu. Wśród personelu tych szkół przeważali ludzie światli, mający możność rozstrzygania spraw szkolnych i teoretycznych kwestji z dziedziny pedagogiki zbiorowo, wspólnemi siłami, dzięki ustawie szkolnej, oddającej kierownictwo w ręce Komitetów Pedągogicznych, oraz dzięki zjazdom, które dały obfity plon nowych prac, spostrzeżeń i wskazówek. Ważną również dogodnością dla nas w szkołach handlowych, była obecność w ich składzie dużej stosunkowo odsetki polaków-nauczycieli. Po wybuchu strejku szkolnego w szkołach handlowych pozostało tylko spolszczyć wykład i uzupełnić skład personelu nauczycielskiego, ażeby otrzymać szkołę polską. Tak też przeważnie się i stało. Z wyjątkiem kilku szkół, wypełnionych młodzieżą litwacką, która po spolszczeniu szkół, opuściła takowe, a żywioł miejscowy nie zdołał ich utrzymać, wszystkie dawne szkoły handlowe po spolszczenin ich stały się bodaj pierwszemi polskiemi szkołami na prowincji.

Kaliska szkoła handlowa była czymś pośrednim pomiędzy zupełnie nową świeżo powstającą szkołą polską a typem szkoły, którą tylko należało uzupełnić i spolszczyć t. j. zwykłej szkoły handlowej. Strejk szkolny wybuchł w trakcie jej prac organizacyjnych. Formalności, potrzebne dla zmiany ustawy, w duchu spolszczenia szkoły zajęły kilka miesięcy tak, że dopiero w styczniu 1906 roku można było rozpocząć

pracę. Szkoła wypełniła się młodzieżą, a kierownictwo objęli nauczyciele przeważnie z dawnych szkół handlowych.

Nasuwa się pytanie, dlaczego wyodrębniam grupę uczniów klas wyższych, a nie daję charakterystyki uczniów całej szkoły. Częściowo odpowiadam na to w pierwszych wierszach niniejszego artykułu. Wznowiona szkoła polska w pierwszych latach swego istnienia miała dwie zupełnie różne kategorje uczniów. Uczniowie klas niższych (wstępna do III-ej włącznie) były to dzieci, przyjęte do szkoły już w trakcie jej działalności. Rodzice powierzali je szkole bezpośrednio od siebie i szkoła mogła uważać je za swoich zupełnych wychowańców, za których ponosiła i ponosi całkowitą odpowiedzialność. Była to pierwsza kategorja; drugą tworzyła młodzież klas wyższych, do których w tym czasie gdy był pisany niniejszy artykuł (w roku 1908) trzeba było włączyć i klasę IV-tą tak dla wieku uczniów jak i co do ich charakteru. Na tę drugą kategorją złożyli się b. uczniowie różnych klas wszelkiego typu szkół rosyjskich. Opuścili oni swe szkoły w dobie strejku szkolnego w lutym 1905 roku i po krótszych lub dłuższych wakacjach zasiedli do książki na nowo i już w szkole polskiej.

W niniejszym artykule chcę dać opartą na faktach i cyfrach charakterystykę tej właśnie drugiej kategorji uczniów.

W celu zasiągnięcia informacji o nich z pierwszego źródła t. j. od samychże uczniów, urządziłem w końcu roku 1908, kiedy to kaliska szkoła handlowa wypuszczała w świat pierwszy zastęp swoich abiturjentów, pewnego rodzaju ankietę. Przygotowałem kwestjonarjusz z całym szeregiem wydrukowanych pytań i dałem go do wypełnienia na poczekaniu w obecności mojej lub uproszonych kolegów nauczycieli, ucz-

niom klas IV, V, VI i VII. Wszystkie kwestjonarjusze zostały wypełnione jednocześnie w ciągu godziny, a następnie zebrawszy je razem, odrzuciłem odpowiedzi figlarne lub też widocznie kłamliwe, resztę zaś posegregowałem w odpowiednie rubryki i wreszcie te wszystkie rubryki zestawiłem w pięciu tablicach. Tablice te, załączone po tekście artykułu zawierają cyfrowe dane, na zasadzie których czytelnik będzie w stanie wytworzyć sobie pojęcie ogólne o składzie uczniów, ich poprzedniej nauce, pochodzeniu, stosunku do przedmiotów wykładanych w szkole, upodobaniach i t. d. Szczerość odpowiedzi w dużej części zagwarantowana była bezimiennością ankiety. Uczeń w odpowiedzi nie wymieniał nazwiska swego, oznaczając tylko klasę, wiek, zajęcie rodziców, ogólnie — miejsce swego urodzenia i obecnego zamieszkania rodziców (jedynie pisząc: „wieś,“ „miasto,“ „osada,“ lub też wymieniając miasto większe lub gubernjalne). Momentalne niemal i jednoczesne wypełnienie kwestjonarjusza we wszystkich klasach uniemożliwiło przygotowywanie kłamliwych odpowiedzi, któremi roją się wszelkiego rodzaju ankiety. To też z pośród 136 uczniów, których w 1907/8 roku szkolnym liczyły wyższe klasy, 128 odpowiedzi można było uznać za zupełnie dobry materjał do wciągnięcia w odpowiednie rubryk i do wyciągnięcia z niego odpowiednich wniosków.

Oto tablica z cyframi:

Zestawienie Nr I. Dane ogólne.

		Ogółem	Z tego w klasie IV	V	VI	VII
Uczniów było		136	54	37	27	18
Uwzględnionych odpowiedzi .		128	51	34	26	17
Urodzonych	Na wsi	59	23	13	15	8
	W mieście	62	23	19	10	10
Dane o zajęciu rodziców uczniów. Było w szkole synów	Inteligiencji zawodowej	54	21	16	10	7
	Obyw. miejskich, kupców, przem. i t. d.	24	11	4	6	3
	Rzemieślników.	14	7	4	1	2
	Obywateli wiejskich	22	8	6	6	2
	Włościan rolników	5	—	—	4	1
Dane o stanie majątkowym uczniów	Korzystało z pom. Tow. pom. uczącej się młodz.	36	11	8	11	6
	Lekcji pryw. pobierało	55	17	17	9	12
	Dawało korepetycji	46	7	21	10	8
	Z tego bez wynagrodz.	6	3	2	—	1
	Korep. zarabia: Przec.	—	4	7.4	10	27
	Korep. zarabia: Maxim.	40	6	20	20	40
	Korep. zarabia: Minim.	2	2	5	5	12
Dane o wieku uczniów	W poszczególnych klasach liczono uczniów	23let.— 1 22 „ — 1 21 „ — 7 20 „ — 9 19 „ — 5 18 „ —17 17 „ —26 16 „ —23 15 „ —18	21let.— 1 19 „ — 1 18 „ — 1 17 „ — 8 16 „ — 7 15 „ —11 14 „ — 6 13 „ — 1	19let.— 1 18 „ — 5 17 „ —12 16 „ —13 15 „ — 3	23let.— 1 21 „ — 2 20 „ — 2 19 „ — 2 18 „ — 7 17 „ — 6 16 „ — 3	22let.— 1 21 „ — 4 20 „ — 7 19 „ — 1 18 „ — 4
Przed wstąpieniem do Kaliskiej Szkoły Handlowej kształciło się	W szkołach handlowych	7	4	1	1	1
	Prywatnie w domu	9	8	1	—	—
	W szkołach realnych	59	19	18	12	10
	W gimnaz. filologiczn.	46	16	13	11	6
	Innych szk. różnego typu	4	2	—	2	—
Podczas strejku szkolnego 1905 r.	Wystąpiło ze szkoły	101	30	32	22	17
	Pozostawało w szkołach	6	3	1	2	—
	Pozostawało poza w szk. max. mies.	30	18	24	30	11
	Min. mies.	3	3	3	3	8
	Przeważnie	11	11	11	11	11

Zestawienie Nr. 2.

Jak uczniowie spędzali czas poza szkolny w ciągu zajęć szkolnych?

			Ogołem	Z tego w klasach: IV	V	VI	VII
A. Czas poświęcony na przygotowanie lekcji.	Mniej niż dwie godziny dziennie poświęcało. .		8	2	3	2	1
	2 — 4 godziny dziennie uczyło się		65	24	15	17	9
	Więcej niż 4 godziny dziennie uczyło się . .		17	8	4	2	3
	Wyniesie to przeciętnie dziennie		3.41	3.25	3.8	3.1	3.5
	Przeciętnie tygodniowo.		20.46	19.5	22.8	18.6	21.00
B. Czas poświęcony na dawanie korepetycji.	1 godzinę dziennie dawało korepetycję . .		18	5	8	6	—
	1½—3 dziennie godzin.		20	2	11	3	4
	Więcej niż 3 godzin dziennie		5	—	—	1	4
	Tygodniowo na 1 korep. przeciętnie wypada. .		10.9	7	10	8.8	18
C. Prywatne lekcje poza szkolne	Uczy się języków po za szkołą . . . . . : .		15	7	2	3	3
	Uczy się przedmiotów niezwykł. w szkole . .		5	—	3	2	1
	Uczy się muzyki . . .		16	3	9	3	—
	Bierze korepet. z przedm. wykładanych w szkole.		18	8	1	1	8
	Godzin tygodniowo na 1 ucznia wyp. przec. . .		3.5	4.00	2.5	2.2	3.5
D. Rozpowszechnienie sportów wśród młodzieży.	Gimnastykę	Lubi . .	25	8	6	6	5
		Uprawia system. .	8	2	4	2	—
	Wioślarstwo	Lubi . .	72	33	20	17	12
		Uprawia system	16	3	8	3	2
	Łyżwiarstwo	Lubi . .	25	7	8	7	2
		Uprawia system.	21	6	9	5	2
	Rower	Lubi. . .	56	19	14	14	9
		Uprawia system.	10	2	5	3	—
	Fechtunek	Lubi . .	3	—	2	—	1
		Uprawia system.	3	—	2	—	1
	Lubi i odbywa wycieczki pieszo		5	1	1	2	1
	Ieździ konno		41	14	11	6	10
	Poluje		16	6	2	2	6

Zestawienie Nr. 3.

Upodobania uczniów.

		Ogółem	Z tego w klasach IV	V	VI	VII
Co do ukończenia szkoły	Nie wie czy ma skończyć szkołę	43	27	9	7	—
	Chce kończyć szkołę	79	21	22	19	17
	Niema zamiaru kończyć . . .	6	3	3	—	—
Po ukończeniu szkoły	Nie wie co ma robić?	—	—	—	—	—
	Chce zarobkować	6	4	—	1	1
	Chce wyżej kształcić się . , .	73	17	22	18	16
Z chcących	Jeszcze nie zdecydowało się?	9	4	1	1	3
wstąpić do wyższych zakładów naukowych chce studjować	Handel. . . .	5	1	—	2	2
	Technikę . . .	27	9	11	6	1
	Agronomję . .	8	1	1	3	3
	Leśnictwo . .	2	2	—	—	—
	Nauki przyrodnicze . . .	5	—	2	1	2
	Matematykę . .	2	—	—	1	1
	Filozofję . . .	2	—	—	2	—
	Medycynę . .	6	—	1	2	3
	Nauki społeczne	3	—	3	—	—
	Sztukę . . .	3	—	3	—	—
Czytanie książek	Nie czyta wcale	6	4	—	—	2
	Lubi czytać książki treści beletrystycznej	79	28	28	23	7
	wyłącznie naukowej	15	8	5	2	—
	podróże. .	9	8	1	—	—
	przyrodniczej . . .	42	7	10	12	13
	filozoficznej	5	1	2	1	1
	matematycznej ·	1	—	—	—	1
	społecznej.	13	1	7	2	3
	historycznej	30	15	9	5	1

Zestawienie Nr. 4.

Stosunek uczniów do przedmiotów wykładanych w szkole.

		Ogółem	Z tego w klasie IV	V	VI	VII
Specjalnie lubi uczyć się	Wszystkich przedmiotów bez różnicy	42	23	12	5	2
	Religji	—	—	—	—	—
	Języków	5	2	—	1	3
	Matematyki	22	5	8	5	4
	Fizyki i chemji	15	—	7	3	5
	Nauk przyrodniczych	37	6	13	9	9
	Nauk handlowych	—	—	—	—	—
	Rysunków	2	0	1	—	—
Nie lubi poszczególnych przedmiotów	Religji	13	1	10	2	—
	Języka polskiego	0	1	—	—	—
	Języka rosyjskiego	11	7	1	2	1
	Języka niemieckiego	20	11	5	2	2
	Języka francuskiego	5	3	1	1	0
	Ogólnikowo języków	20	3	7	6	4
	Razem języków	57	24	15	11	7
	Algebry	2	1	1	0	0
	Geometrji i trygonometrji	2	0	0	0	2
	Ogólnikowo „matematyki"	14	3	0	5	6
	Razem matematyki	18	6	1	5	6
	Fizyki i chemji	3	—	1	2	0
	Nauk przyrodniczych	1	1	0	0	0
	Gieografji	7	6	0	1	—
	Gieografji Rosji	8	—	—	—	—
	Historji i wogóle nauk humanistycznych	4	2	2	1	1
	Nauk handlowych	14	0	—	7	7
	Rysunków	2	2	—	—	—

Zestawienie Nr. 5.

Co mówili uczniowie o trudności nauki poszczególnych przedmiotów.

		Ogółem	Z tego w klasie IV	V	VI	VII
Uwzględnionych odpowiedzi.		128	51	34	26	17
Wszystkie przedmioty za łatwe uznało		32	14	7	5	6
Trudnych przedmiotów wyliczono		136	56	35	30	15
Jako przedmiot „trudny“ wskazało w poszczególnych klasach uczniów	Religja	1	—	1	—	—
	Języki ogólnikowe	32	6	11	10	5
	Język polski . .	2	—	1	1	—
	Język rosyjski .	2	—	1	1	—
	Język niemiecki.	15	7	—	—	2
	Język francuski.	9	8	1	—	—
	Razem naukę języków uznało za trudną . .	60	21	20	12	7
	Ogólnikowo „Matematykę“ . .	22	8	3	6	5
	Algiebrę . . .	6	2	1	3	—
	Gieometrję, trygonometrję . .	12	11	—	1	—
	Razem matematyki trudne dla uczniów . . .	50	21	4	10	5
	Fizykę	3	—	1	1	1
	Chemję i Towaroznawstwo . .	4	—	4	—	—
	Nauki przyrodnicze	1	—	1	—	—
	Gieografję . . .	12	12	—	—	—
	Gieografję rosyjską	—	—	—	—	—
	Historję . . .	9	1	3	4	1
	Historję Rosji .	—	—	—	—	—
	Nauki Handlowe	3	—	—	2	1

Już przy rzuceniu okiem na pierwszą tablicę uderza ogromna rozmaitość składu uczniów klas wyższych szkoły. Przed wstąpieniem do Kaliskiej szkoły zaledwie 7 t. j. 5.5% uczęszczało do rządowych szkół handlowych i ci wraz z 9 (7.7%) takiemi co do szkoły, wstąpili wprost z domu mogą być uważani za materjał mniej więcej normalny, nad którym nie trzeba było specjalnie pracować, aby wyrównać różnice programu szkolnego. Ogromna ilość (46 t. j. 36% przeszło) przed wstąpieniem do szkoły uczęszczało do gimnazjów filologicznych a więc do szkół, mających program biegunowo różny z handlowemi, 4 było wychowańcami szkół różnego typu (miejskie, seminarjum nauczycielskie i t. d.) a 59 t. j. niespełna 47% przeszło ze szkół realnych o programie choć trochę zbliżonym do programu szkoły handlowej.

Dodajmy do tego, że na 128 uczniów, którzy wypełnili dobrze kwestjonarjusz, aż 101 t. j. 80% przyjmowało udział w strejku szkolnym, skutkiem czego czas jakiś (przeważnie 11 miesięcy, maximum 30 mies. minimum 3) nie uczęszczało zupełnie do żadnej szkoły, a będziemy mieli choć niewielkie pojęcie o trudnościach, jakie sami uczniowie a następnie i personel nauczycielski musieli przezwyciężyć, ażeby cała ta masa młodzieży dociągniętą została do poziomu wymagań programu szkoły.

Taż sama okoliczność była ogromną przeszkodą w zaprowadzeniu sprężystej i jednolitej dyscypliny szkolnej. Przeszkadzała zresztą temu i ogromna, rzadko chyba w szkole średniej spotykana różnica wieku między kolegami z klas poszczególnych. Przeciętny wiek uczniów każdej klasy o wiele przewyższa normalnie spotykane w szkołach fakty. W klasie IV np. najwięcej bo 17 na 51 było młodzieńców 16 letnich, później idą 15 letni (11), następnie 17 letni (8) i t. d. aż do

21 letniego i 13 letniego. W klasie V-ej najwięcej (13) spotykamy 16 letnich, poczem idzie 12 siedmnastoletnich. Najstarszy liczy lat 19 a najmłodsi (3) po 15.

O wiele większą rozmaitość mamy w klasie VI, gdzie skala wieku ogranicza się cyframi 23 (1) i 16 (3) latami. Najwięcej, bo 7 na 26, klasa liczy 18 letnich młodzieńców. Co do wieku klasa ta stoi na poziomie pierwszych semestrów zagranicznych szkół wyższych. W VII klasie najwięcej (7 na 17) mamy dwudziestoletnich młodzieńców, dalej idą 18 letni 5, a później 4—21 letni.

O wiele bardziej jednolitą była masa uczniów klas wyższych szkoły pod względem pochodzenia. Stanowczą przewagę mieli uczniowie, pochodzący z t. zw. inteligiencji miejskiej. Złożyć można na to 54 synów inteligiencji zawodowej oraz 24 synów przemysłowców, kupców, kapitalistów i t. d. Da to razem 78 czyli niemal 62%; później idą synowie właścicieli majątków ziemskich folwarcznych—22 t. j. 17%; synowie rzemieślników, woźnych i t. d.—14 (11%), najmniej było synów włościan zagrodowych (5 co stanowi 1,9%). Obliczenie tu jednak nie może być zupełnie ścisłym, gdyż do inteligiencji zawodowej zaliczyć trzeba i całą masę pracowników na wsi (pisarze gminni, administratorowie majątków i t. d. Dokładniejszym też nieco będzie zestawienie uczniów, których rodzice mieszkają w mieście i na wsi (49,9%). W mieście mieszkają rodzice 62 uczniów (49,9%), na wsi—59. 6 uczniów nie odpowiedziało na to pytanie.

Trudniej jeszcze będzie coś pewnego powiedzieć o materjalnym stanie uczniów. Pewną jednak wskazówkę otrzymamy wyodrębniwszy uczniów stanowczo zamożnych, t. j. synów obywateli wiejskich i miejskich oraz przemysłowców, kapitalistów i t. d., da to

22+24=46 uczniów, t. j. 36% uczniów bezwarunkowo zamożnych. Do nich dołączyć należy jeszcze sporą część synów inteligiencji zawodowej. Drugą taką wskazówką będzie cyfra uczniów, pobierających poza szkołą lekcje prywatne 55 t. j. 43%. Wskazówkę co do niezamożności dadzą nam liczby korzystających z zasiłków Tow. pomocy uczącej się młodzieży (36) oraz zarabiających korepetycjami (46).

Uzupełniając powyższe zestawienie osobistemi spostrzeżeniami z całą pewnością można stwierdzić, że szkoła wśród uczniów swoich klas wyższych liczyła 30 — 40% uczniów mniej lub więcej niezamożnych, względnie do wymagań szkoły prywatnej.

Mówiąc o materjalnym stanie uczniów szkoły, nawiasowo musiałem wtrącić sprawę wynagrodzenia za korepetycje. Sprawa ta znajdowała się w dość opłakanym stanie. Norma płacy za bądź co bądź wytężoną i ciężką pracę korepetytora była zupełnie nieuregulowana. Obok „znakomitych“ płac 15 rb. za godzinę, spotykamy wyzysk, gdyż inaczej nazwać nie można płaceniu 3 rb. miesięcznie za $1^{1}/_{2}$ godziny dziennie. Mniej więcej unormowane wynagrodzenie korepetytora spotykamy jedynie w VII klasie, gdzie widzimy korepetytorów fachowców, utrzymujących się całkowicie z 40 rublowego zarobku korepetycjami. Za godzinę też pracy dziennie korepetytor siedmioklasista przeciętnie pobierał 10 rb. miesięcznie. W innych klasach normy niema. Za takąż godzinę VI klasista bierze 9, 8 nawet 5 rb., V klasista 8, 7 i 6 rubli miesięcznie, IV klasistów nie bierzemy tu w rachubę: korepetycje mają tam charakter dorywczy w znacznej części. Zaznaczyć należy jeszcze jedno zjawisko. Przy większej ilości godzin, płaca za godzinę spada dość dotkliwie: w VII klasie przeciętna godzina dziennie płatną jest 10 rb. miesięcznie, a 4 godziny dziennie

30 rubli miesięcznie. Wogóle zaś przeciętny zarobek ucznia korepetytora wynosił: w kl. IV—4 rb. (max. 6, min. 2 rb.), w V — 7 rb. 40 kop. (max. 20, min. 5); w VI klasie—10 (max. 20, min. 5), w VII—27 (max. 40, min. 12) rubli miesięcznie.

Kończąc z korepetycjami przejdźmy do dalszego ważnego pytania w obchodzącej nas sprawie, a mianowicie dowiemy się, jak uczeń spędzał czas w ciągu roku szkolnego.

Jak widać z odpowiedzi ankietowych, na korepetycjach pracuje jedną godzinę dziennie 18 uczniów, od $1^1/_2$ do 3 godzin—20, więcej niż 3 godziny—5 uczniów. Przełożywszy to na godziny tygodniowe, dowiemy się, że przeciętny korepetytor pracuje 10, 9 godzin tygodniowo (VII kl. 18 godz., VI kl. 8.8 godz., V kl.—10.

Pobierający lekcje prywatne nie są niemi przeciążeni, przeciętna ilość godzin lekcji prywatnych wynosi 3.5 tygodniowo.

Szkoła dawała w programie godzin lekcji 31 tygodniowo, w klasie zaś V—32.

Na przygotowanie zadanych lekcji uczniowie według odpowiedzi własnych zużywali stosunkowo sporo czasu, i co ważniejsza, bardzo się pod tym względem jedni od drugich różnili.

Mniej niż 2 godziny dziennie na przygotowanie lekcji zużywało 8 uczniów (1—VII kl., 2—VI, 3—V kl. 2—IV klasistów) co na 90 wszystkich (38 uchyliło się lub odpowiedziało ogólnikowo) wynosi niespełna 9%) od 2 do 4 godzin dziennie nad lekcjami pracuje 65 [1]) (72%) reszta [2]) pracowała ponad 4 godziny dziennie.

---

[1]) 24 w kl. IV, 15—V, 17 w VI i 9 w VII.

[2]) 8 w IV, 4 w V, 2 w VI i 3 w VII klasie.

Przeciętnie więc uczeń klas wyższych Szkoły Handlowej na przygotowanie lekcji zadanych zużywał 3.41 godzin dziennie czyli 20,46 tygodniowo.

Tu zaznaczyć należy, że cyfra ta jest możliwie dokładnie obliczona. Wszelkie wątpliwe, podejrzane lub ogólnikowe odpowiedzi zostały usunięte. Przytym zaznaczyć należy, iż liczba godzin, poświęconych przygotowaniu lekcji zmienną jest bardzo. W końcu tercjału i przed repetycjami wzmaga się do 10 dziennie, a zmniejsza w innym czasie. Wogóle brak systematyczności w pracy to niemal powszechna wada naszych uczniów klas wyższych.

Zestawiając powyżej podane cyfry, otrzymamy tydzień roboczy przeciętnego ucznia. A więc, uczeń, niedający korepetycji i nie pobierający lekcji prywatnych, miał obowiązkowych godzin pracy tygodniowo:

31 + 20.46 = 51,46 w V klasie 32 + 21,8 = 53,8. Uczeń zaś udzielający korepetycji ponadto jeszcze + 10.9 = 61,46; w V zaś, gdzie przeciętna liczba godz. tygodniowo wynosi 10 = 63.8 t. j. przeszło 9 godzin dziennie pracy umysłowej, nie licząc czasu potrzebnego na przejście z domu do szkoły lub na korepetycje i napowrót.

Nie tak też i stosunkowo wiele czasu pozostaje uczniowi na rozrywki, czytanie i sporty. Czasu, poświęconego tym sprawom, niestety, nie możemy wykazać. Odpowiedzi były zbyt dowolne i ogólnikowe lub też widocznie fałszywe, aby na nich można było cośkolwiek budować.

Sporty popierane przez szkoły zagraniczne gorąco, u nas mają bardzo wielu amatorów, lecz jednocześnie bardzo mało uprawia je systematycznie. Między 128 zapytanemi, aż 243 amatorów sportu znaleźć można, prawie wszyscy więc po dwa co najmniej rodzaje sportu lubią. Zajmuje się jednak sportem syste-

matycznie (przynajmniej pół godz. dziennie) zaledwie 37 sportowców, połowa z nich blizko (16) uprawia wioślarstwo („lubi“ aż 72!) 10 rower (lubi 56) 8 gimnastykę (lubi 25). Wyjątek stanowi łyżwiarstwo, któremu oddaje się 21 na 25 amatorów i fechtunek, który wszyscy 3 amatorowie uprawiają systematycznie. Poza tym lubi konno jeździć 41, polować 16 i wreszcie wycieczki piesze znalazły zaledwie 5 miłośników. Przeważnie więc stosunek uczniów naszych do ulubionych sportów jest czysto platoniczny. Lubią, owszem, czasem pogimnastykuje się, pojeździ rowerem lub łódką, ale na systematyczne uprawianie ulubionego sportu brak siły woli i poczucia systematyczności.

Już co do upodobań, to młodzież nasza odznacza się ich różnolitością. Wykazuje się to odrazu w odpowiedziach tyczących się kwestji skończenia szkoły i dalszego życia. Ogromna większość, bo aż 79 wykazuje chęć ukończenia szkoły, a z nich 73 chce kończyć wyższy zakład naukowy. Niema zamiaru kończyć szkoły 6, a 43 nie mogło dać stanowczej odpowiedzi. W sprawie wyższego wykształcenia mamy różnolitość zdań. Najwięcej adeptów przyszłych ma technika (28 z czego 13 wymienia bliżej, jaki wydział techniki chce studjować), 9 nie wie, czego się będzie uczyć, 5 chce studjować handel, 8 agronomję, 2 leśnictwo, 6 medycynę, 5 nauki przyrodnicze, 2 matematykę, 3 nauki społeczne, 2 filozofję i wreszcie 3 chce się poświęcić sztuce.

Przyczynek do charakterystyki młodzieży stanowić mogą dane, wykazujące jakiego rodzaju książki lubi ona czytać. Otóż u nas najwięcej czcicieli ma beletrystyka—79 (62%), aczkolwiek 15 znów oświadcza, że czyta i lubi wyłącznie „naukowe książki.“ Dalej idą książki treści przyrodniczej (42) później książki historyczne (30) tracące jednak zwolennikow w miarę

posuwania się w wieku. Społeczna treść pociągu (13 (w czym 7 V klasistów), podróże 9—niemal wyłącznie IV klasistów, filozofja — 5, i wreszcie książki, traktujące o matematyce znalazły ledwie 1 amatora. Smutnym zgrzytem jest oświadczenie 6 uczniów (4 IV klasistów i 2 VII klasistów), że nie czytają absolutnie żadnych książek poza podręcznikami.

b) Uczniowie a program szkoły.

Przechodzimy do kwestji dość drażliwej: jak zapatrują się uczniowie na program naukowy szkoły, do której uczęszczają? Pogląd ten można naturalnie poznać tylko pośrednio na zasadzie odpowiedzi, dawanych możliwie szczerze przez poszczególnych uczniów co do poszczególnych przedmiotów. Otrzymane odpowiedzi zgrupujemy tak, ażeby wyjaśnić następujące pytania: Ilu uczniów lubi poszczególne przedmioty? Ilu uczniów poszczególnych przedmiotów nie lubi? i wreszcie dla ilu uczniów poszczególne przedmioty są trudne?

Przedewszystkim zaś zaznaczyć trzeba, że 42 uczniów a więc 33% pytanych orzekło, że lubi przedmioty wszystkie. Liczba takich lubiących uczyć się wszystkich przedmiotów jednakowo stopniowo się zmniejsza: w IV kl. mamy ich 23, w V—12, w VI—5 a w VII 2 tylko.

Dalej najwięcej adeptów jak i w lekturze liczą nauki przyrodnicze bo 37, 22 matematyka, po 15 fizyka i chemja oraz nauki humanistyczne (wyłącznie niemal historja), o wiele mniej bo tylko 5 uczniów lubi uczyć się języków, a 3 ma zamiłowanie do rysunków. Kierunek więc szkoły realny stanowczo zyskuje aprobatę młodzieży.

Dłuższą i o wiele rozmaitszą jest lista przedmio-

tów nielubianych. Najwięcej bo aż 57 nieprzyjaciół mają języki, przyczem 20 nie lubi specjalnie niemieckiego, a 20 „języków wogóle,“ szczęśliwszą jest matematyka z 18 wrogami, dalej idą (nikt nie jest prorokiem we własnym domu) nauki handlowe, niesympatyczne dla 14, co na 43 zapytanych (VI i VII kl.) stanowi 33%, 13 nie lubi nauki religji, 7 — gieografji, 8 — gieografji Rosji, 4 — historji, 3 — fizyki i chemji, 2—rysunków i wreszcie 1 wroga mają nauki przyrodnicze.

Na zapytanie co do trudności poszczególnych przedmiotów 25% uczniów zapytanych, czyli 32 (6—VII klasistów 5 — VI, 7 — V i 14 — IV klasistów) uznało wszystkie przedmioty za łatwe dla siebie. Religja za trudną okazała się dla 1 (kl. V); języki dla 60 (32 ogólnie, 15 niemiecki, 9 francuski, 2 polski i rosyjski) metematyka dla 50 (22 ogólnie, 12 geometr. z tryg. w czym dla 11 IV klasistów i 6—algebry), 12 uznało za trudną gieografję (wyłącznie IV klasiści, 9—historję (najwięcej dzieje wieków średnich), 3—fizykę, 4—chemię, 3—nauki handlowe i wreszcie 1—nauki przyrodnicze. Ogółem na 127 zapytanych, 95 wymieniło 136 trudnych przedmiotów.

Tak mniej więcej zapatrują się uczniowie na wykładane im w szkole przedmioty.

c) **Wykroczenia dyscyplinarne.**

Na dobro uczniów powiedzieć i silnie zaznaczyć trzeba, że mimo ogólnego podniecenia wśród ogółu młodzieży i społeczeństwa liczba wykroczeń przeciwko dyscyplinie szkolnej w ciągu pierwszych $2^1/_2$ lat nie była wielką.

Oto spis wszystkich, które wywołały interwencje i uchwały K. N. co do nałożenia na winnych uczniów kary.

1) Zamieszczenie w pisemku wydawanym przez uczniów paszkwilowego artykuliku tyczącego się nauczycieli szkoły obcej, oraz lekceważące wyrażenie się o nauczycielu szkoły własnej.

2) Wyjazd pomimo zakazu dyrektora w sprawach rodzinnych (kara, usunięcie ze szkoły i przyjęcie z powrotem po złożeniu egzaminu) kl. IV.

4) W dwuch wypadkach opuszczanie nadmiernej ilości lekcji bez powodu—(surowa nagana z zagrożeniem usunięcia ze szkoły (kl. VI).

5) W trzech wypadkach impertynenckie zachowanie się ucznia wobec nauczyciela (kl. VI, V i IV). Kary w jednym wypadku wydalenie natychmiastowe w trzecim warunkowe, zawieszone do pierwszego przekroczenia dyscypliny szkolnej, w drugim uczeń sam wystąpił ze szkoły przed decyzją K. N.

6) W dwuch wypadkach przekroczenia przepisów wydanych przcz administrację i wynikłe ztąd zatargi z policją (w obu razach usunięcie ze szkoły w pierwszym: trzech uczniów kl. VII i 2 — VI warunkowe, w drugim 2 uczniów kl. V i jeden VI—czasowo.

7) W trzech wypadkach zbiorowa odmowa klasy od pisania wypracowania klasowego i w jednym zbiorowe nieprzyjście do klasy (we wszystkich wypadkach surowe nagany).

Jak widzimy z wyjątkiem p. 5 mogącego iść na karb podniecenia ogólnego i 7 zbyt już trącącego duchem niedawnych haseł strejku, bojkotu i t. d. stosowanych w najniewłaściwszy sposób, aby je traktować poważnie — wszystkie wyszczególnione przekroczenia nie wychodzą poza normę zwykłych wybryków chłopięcych.

Jako ogólny rys ujemny ogółu uczniów klas wyższych zaznaczyć należy trudność przystosowania się do systemu pedagogicznego szkoły nowożytnej, oraz

zupełny niemal brak wyobrażenia instynktu społecznego i poczucia odpowiedzialności osobistej. Braki te, będące naturalnym zupełnie wynikiem dotychczasowego kierunku wychowania, z wielką trudnością dają się powoli usuwać. Z małemi bardzo wyjątkami jest to wada ogólna młodzieży uniemożliwiająca np. porządne prowadzenie lekcji gimnastyki, utrzymywanie dyscypliny bez kar, tworzenie różnego rodzaju stowarzyszeń sportowych, gimnastycznych, naukowych i t. d. Aby mieć pojęcie o stopniu zaniku poczuciu zbiorowości da się powiedzieć, że poza tańcami nastręczała się trudność zorganizowania nawet zabaw zbiorowych podczas majówek i wycieczek szkolnych.

J. Dąbrowski.

O nowym sposobie pytania uczniów.

Jeżeli pomiędzy zasadniczemi celami szkoły średniej leży i rozwijanie samodzielności ucznia, to w jakim stopniu sprzyja temu zadaniu dotychczasowy system sprawdzania postępów, polegający na szeregu mniej lub więcej uporządkowanych pytań, zadanych przez nauczyciela? Nie mam zamiaru na drodze teoretycznej obalania tego systemu, radbym mu odrazu przeciwstawić sposób inny, bardziej celowy; porównanie go z dziś powszechnie przyjętym pozostawiam samym czytelnikom.

Zasada mego sposobu polega przedewszystkim na przerzuceniu punktu ciężkości dokonywanej w czasie odpowiedzi ucznia pracy i nauczyciela, jak to się dzieje teraz, na ucznia; to znaczy, że obecny w klasie nauczyciel spełnia, o ile można, bierną rolę kierownika, stanowiącego, w jakim zakresie uczniowie mogą zadawać pytania.

W praktyce przedstawia się mój sposób następująco:

Dwóch, równej mniej więcej wartości uczniów jednocześnie proszę do odpowiedzi i polecam im kolejne zapytywanie wzajemne, uprzedzając, że jasne, określone postawienie pytania uważam już za dobrą odpowiedź i dowód znajomości przedmiotu.

Stosowanie przezemnie tego systemu tytułem

próby, jakkolwiek krótkie, dało mi już nadzwyczaj dodatnie rezultaty i nasunęło następujące myśli o wyższości jego nad sposobem starym.

Przedewszystkim konieczność samodzielnego postawienia pytania przez ucznia wymaga z jego strony dokładniejszej znajomości przedmiotu. Zadanie pytania jest aktem samodzielnym i potęguje zmysł inicjatywy w uczniu.

Jasny sposób stawiania pytań pociąga za sobą konieczność dokładnego i ścisłego sformułowania ich w umyśle.

Pytanie, jako krótkie w formie, wdraża ucznia do zwięzłego, stanowczego myślenia i wyrażania.

Wszystko powyższe w ogólnej sumie sprzyja rozwojowi samodzielności myślenia i postępowania, oraz jasności sądu w stosunku do ucznia, jako jednostki.

Ogół uczniów—klasa odbiera też nieporównanie większe korzyści, płynące ze stosowania nowego sposobu, potęguje bowiem system mój wytwórczość myślową i uwagę całej klasy przez:

1) jednoczesne pytanie dwuch uczniów;

2) możność wszechstronniejszego rozpatrzenia poruszanych w kursie zagadnień.

Stanowisko nauczyciela zyskuje również na tym sposobie pytania, usuwa bowiem mój system raz na zawsze przyczynę częstych podejrzeń, że nauczyciel celowo utrudnia odpowiedź lub nawet „załapuje“ ucznia, wreszcie umożliwia nauczycielowi bardziej sprawiedliwą, bo pełniejszą ocenę umysłowości i postępów ucznia.

Stosowanie tego systemu może stanowić również doskonały probierz pedagogicznych zdolności samych nauczycieli, o ile potrafią samodzielnie rozwijać i kształcić umysł i charakter ucznia.

Każdy z powyższych punktów, przemawiających

ną korzyść nowego sposobu wymaga szczegółowego rozwinięcia—ograniczam się jednak na wytknięciu tylko zasadniczych punktów, a to w nadziei, że poruszona przezemnie sprawa wywoła zainteresowanie i wtedy będę miał możność bądź za pomocą druku bądź na konferencji dopełnić braki.

Uważam za pożądane podzielenie się z Szan. koleżankami i kolegami zdaniem uczniów w sprawie tego systemu. Stosowałem go w klasach 5, 6 i 7 i rozmawiałem następnie w sposób wyczerpujący z uczniami i uczenicami, chcąc poznać ich zarzuty. Spotkałem wszędzie zadowolenie i prośbę, aby nietylko, jako próbę, ale zachować sposób ten na stałe.

Jan Kurtz.

Nasze szkoły początkowe.

Szkoły ludowe czy tak zwane początkowe, wogóle dzielą się na miejskie, gminne lub wiejskie w zależności od tego przez jaką jednostkę administracyjną są utrzymywane: miasto, gminę lub wieś i przeznaczone są dla chłopców i dziewczynek; szkoły gminne i wiejskie są mieszane.

Gospodarczy dział tych szkół spoczywa w ręku władz miejscowych, zarządów miejskich lub gminnych. Naukowy zaś wyłącznie w ręku naczelników dyrekcji naukowych i inspektora szkół miasta Warszawy. Chociaż w całym Królestwie Polskim szkoły nie są w zasadzie wyznaniowe i za małemi wyjątkami każde dziecko, o ile chce, może uczęszczać do każdej szkoły, różnice wyznaniowe wytworzyły jednak szkoły prawosławne, katolickie, ewangielickie i żydowskie. Taki podział szkół przeprowadzono z całą stanowczością tylko w Warszawie. Tu ciśnie się pod pióro smutne porównanie: w prawosławnych, ewangielickich lub żydowskich szkołach może być nauczycielem tylko człowiek odpowiedniego wyznania, w katolickich zaś ten warunek nie jest przestrzeganym. Znaczny procent miejsc w szkołach początkowych miasta Warszawy, przeznaczonych dla katolików, zajmują jednak niekatolicy; procent ten w szkołach żeńskich jest większy niż w męskich i sięga z górą 50%.

Wszystkie wyżej wymienione szkoły mogą być jednoklasowe z kursem trzyletnim i dwuklasowe z kursem pięcioletnim. Każda szkoła przyjmuje nowowstępujących na początku roku szkolnego, w miastach i osadach mniej więcej w końcu sierpnia i na początku września, po wsiach w październiku i listopadzie. Normalna szkoła początkowa jednoklasowa składa się z trzech oddziałów, czyli grup: to jest z dzieci uczęszczających do szkoły pierwszy rok, drugi lub trzeci i posiada jednego nauczyciela; dwuklasowa składa się z pięciu oddziałów, z których trzy pierwsze stanowią pierwszą klasę i dwa drugie — drugą klasę i posiada 2-ch nauczycieli. Do roku 1905 wszystko wykładało się po rosyjsku, a na język polski, z trzydziestu lekcji tygodniowo, przeznaczało się na prowincii dwie, a w Warszawie osiem. Program początkowej szkoły jednoklasowej jest ten sam mniej więcej, co 1-ej klasy średnich zakładów naukowych z dodaniem odrobiny wiadomości z gieografji i historji Rosji. Druga klasa pogłębia wiadomości nabyte w pierwszej z dodatkiem przyrody i gieometrji. Szkół początkowych według statystyki Henryka Radziszewskiego w roku szkolnym $190^3/_4$ było 3796, w tym jednoklasowych 3553 i dwuklasowych 238. Z tej liczby w Warszawie 157, w innych miastach 662 i po wsiach 2977. Do tych szkół uczęszczało 292910 dzieci, czyli na jedną klasę przecięciowo 72 uczni. W roku 1903 dzieci w wieku szkolnym, licząc od 8 do 14 lat, było w Królestwie 1702400, a że w szkole miejsce znalazło tylko 292910, więc dla 1409490 dziatwy zabrakło szkół.

Personel nauczycielski rekrutuje się wyłącznie z wychowańców seminarjów nauczycielskich i przedstawia żywioł spokojny, pracowity, uległy i względnie przygotowany pedagogicznie. Samo seminarjum nauczycielskie daje zamało wiadomości naukowych, lecz

i życie nauczycielskie niweczy wszystkie zarodki lepszych dążeń i chęci dalszej pracy. Młody chłopak z rodziny włościańskiej lub mieszczańskiej, zawsze jednak niezamożnej, ulokowany w seminarjum pozostaje w swojej sferze. Nikt tu mu nie mówi o celach i obowiązkach ludzi myślących w społeczeństwie, o dalszej pracy i o tym ogromie wiedzy, jaki trzeba posiadać aby innych uczyć. Kończąc seminarjum, wychodzi w świat człowiek z niewielkim zasobem ogólnych wiadomości, słabą znajomością kultury obcego mu społeczeństwa, lecz zato z kajetem wzorów raportów do rozmaitych władz w kwestjach szkolnych. Tak przygotowany życiowo nauczyciel obejmuje posadę na początek zwykle na wsi. Zaczyna się życie i praca społeczna. Inteligiencja wiejska, ksiądz i obywatel, pogardzają nauczycielem tak dalece, że w wypadkach koniecznego spotkania się, często nie podają mu ręki. Wójt i pisarz tak rzadko bywają ludźmi! Widzimy tu, że ten młody człowiek z gorącym i czującym sercem, nie wyrobiony życiowo nie ma żadnych przykładów i nie odbiera wskazówek od ludzi doświadczonych.

Idźmy do szkoły. Tu nauczyciel pracuje więcej lub mniej gorliwie, lecz tylko tak jak wymagają. Władza zagląda, sprawdza znajomość rosyjskiego, arytmetyki nawet i o polski zawadzi, lecz społeczeństwo nie stawia żadnych warunków, swoich wymagań nie zgłasza, potrzeb nie pilnuje. Społeczeństwo nie chce nic wiedzieć o szkole. I zdawałby się zarzut ten niesłusznym. Czyż doprawdy społeczeństwo pozostaje nieczułym na oświatę ludu, o potrzebach którego tak szeroko rozpisuje się, ciemnota którego boli każdą oświeceńszą jednostkę? Wszak ogół inteligiencji wie o całym mnóstwie analfabetów, interesuje się, nawet boleje nad niemi, i nad małą ilością szkół. Robią się pro-

jekty otwarcie nowych, wygotowuje się plany, jakby te nowe urządzić, bada się najlepsze typy zagranicznych uczelni, mogące służyć za wzór naszym, wyjeżdża się w tym celu zagranicę, obchodzi się szkoły, dziwi się urządzeniom, rozwinięciu dzieci, lecz na zapytanie tamtejszych nauczycieli, jak prowadzona u nas szkoła, odpowiada się ogólnikowo, że bardzo źle, i na tym koniec. Rzadko kto z tych panów i pań tak gorliwie zwiedzających zagraniczne szkoły ludowe mógł udzielić szczegółowych objaśnień, nikt z nich nie mógł zdobyć się na porównanie naszych szkół z zagranicznemi, bo nikt z nich w naszej szkole ludowej nie był. Z zagranicy przywożono kajety dzieci francuskich, angielskich lub niemieckich, przesiadywano godzinami na lekcjach, prowadzono z dziećmi rozmowy, interesowano się najmniejszemi szczegółami, czy to w dziale nauki czy samego urządzenia szkoły. U nas byłby to wypadek fenomenalny, gdyby ktoś zajrzał do szkółki ludowej, przepraszam takich wypadków nie bywało wcale. I tak cała oświata ludu, o którym tak się dużo i szeroko mówi, spoczywała przeważnie w rękach dzieci tegoż ludu, jednostek do tego nieprzygotowanych, od których działacze społeczni odwracali się, jako od ludzi stojących w położeniu socjalnym o kilka szczebli niżej i o których umiano tylko powiedzieć z przekąsem, iż są mało inteligientni.

Warunki w jakich pracuje nauczyciel początkowy są prawdziwie opłakane. Pracując jednocześnie z trzema grupami, poświęcać może każdemu oddziałowi dziennie godzinę lub najwyżej dwie zajęć osobistych, a i ta godzina sprowadza się właściwie do połowy, gdyż wyznaczanie samodzielnego zajęcia pozostałym oddziałom, szczególnie dla uczęszczających do szkoły pierwszy rok, przedstawia ogromną trudność. Lekcje osobiście prowadzone przez nauczyciela nie

mogą być urozmaicone. Ośmioletnie dziecko szczególnie wiejskie wprowadzone do szkoły, czuje się bardzo skrępowanym, onieśmielonym i kiedy, pokonawszy pierwsze uczucia strachu i żalu za utraconą swobodą, zaczyna wciągać się do pracy, zjawia się trudność przechodząca jego siły w postaci rosyjskich pogadanek. Co innego obcy język traktowany w szkole jako przedmiot, którego trzeba nauczyć się, o co innego wprowadzenie obcego języka w życie szkolne dziecka, chęć wyparcia przyrodzonego języka przez obcy. Trzeba nie zapominać, że w dziecku tylko wyrazy rodowitego języka wywołują pojęcia, mowa w obcym języku na początku jest tylko wymawianiem dźwięków. To właśnie stwarza tyle trudności przy wykładach w naszych szkołach początkowych. Arytmetyka do 20 i pogadanki o rzeczach otaczających dziecko stanowiły przeszkodę, którą tylko dzieci zdolne zdobywały w pierwszym roku. Kiedy nauczyciel wygłaszał „k triom pribaw piat“ to nie mądrość dodania 3 i 5 zajmowała ucznia lecz dreszczem go przejmowało słowo „pribaw“ i dobrze jeżeli udało się mu przetłumaczyć go na wyraz „dodaj“ inaczejby dostępnej mu pracy myślowej nie wykonał.

Wracając do urozmaicania *osobistych* lekcji w szkole, musimy przekonać się, że te kończą się na czytaniu, a najdalej arytmetyce. Czytać po rosyjsku każdy oddział powinien codzień, gdyż inaczej nie nauczy się prawidłowo akcentować i dobrze wymawiać wyrazów. Dwie godziny w każdym oddziale tygodniowo na polski jakie dawniej wyznaczano poświęcało się na czytanie, a więc już mamy tygodniowo zajętych 24 godziny na samo czytanie; ponieważ w tygodniu jest 30 lekcji, więc pozostaje 6 godzin wolnych na religję, arytmetykę i inne nauki, ilość godzin śmiesznie mała. Chłopak po wyjściu ze szkoły traci wszystkie

wiadomości prócz tych, które mu w życiu codziennym potrzebne i z których korzysta. Jeżeli nauczył się dobrze czytać i pisać po polsku, może ze swej umiejętności korzystać i rozwijać się dalej, lecz jeżeli tylko po rosyjsku, po paru latach z całej nauki nic nie pozostanie. To też szkoła początkowa nie zdobyła sobie przywiązania. Mało tego, ze swej 40 letniej pracy nie widzi wcale plonu. Wszak prawie dwa pokolenia przeszły tę szkołę i nie tylko, że ona nie podniosła ich poziomu umysłowego, lecz nawet liczby analfabetów nie zmniejszyła. Włościanin narażał się na zatargi z policją, na kary, a jednak szukał nauczania tajnego, gdyż ono, w ciągu paru miesięcy, dawało to, co szkoła, w ciągu kilku lat. Zaznaczając wyżej, że szkoła początkowa nie zostawiła żadnych dodatnich wpływów i nie zdobyła miłości społeczeństwa, muszę wyznać, że niemałą rolę w tym wszystkim odegrał stan materjalny szkół i utrzymanie nauczycieli. Według ustaw obowiązkowych nauczyciel początkowy prócz pensji otrzymuje mieszkanie, opał i usługę. Pensja w obecnych czasach choć nie jest jednolitą, da się określić pewnemi granicami. W szkole wiejskiej nie może być mniejszą nad 200 rub., w gminnej nad 250 i miejskiej 320. W pierwszych dwuch kategorjach rzadko przewyższa wskazaną normę, po miastach zaś ta norma utrzymała się tylko w niektórych miastach powiatowych i jeszcze mniejszych, w gubernjalnych zaś stopę wynagrodzenia powiększono prawie wszędzie. Mieszkanie wszędzie prócz Warszawy stale otrzymują w naturze i za małemi wyjątkami dobre, opał dostateczny, na usługę mniej więcej roczną pensję sługi do wszystkiego i od rubli 5 do 15 rocznie na kancelarję.

Łatwo zrozumieć, że to jest utrzymanie tego rodzaju, że umrzeć z głodu nie można, lecz i żyć nie

bardzo. Gdyby mnie zapytano dla czego gminy nie chcą powiększyć utrzymania swoich nauczycieli, odrzekłbym, że nie mogą. Pieniądze na ten cel składa cała gmina po 2 do 10 kop. z morgi, co stanowi ciężar znaczny, zważywszy ubóstwo materjalne naszych włościan. I w miastach poza Warszawą na szkoły zbierane są składki specjalne, gdyż magistraty z dochodów kas miejskich przeznaczają na utrzymanie szkół czasami śmiesznie małe sumy czasem nie przekraczające 10 rub. rocznie.

Wypadki lat ostatnich trwały ślad pozostawią tylko w sprawie szkolnej. Społeczeństwo zbudziło się, drgnęło, podsumowało swe potrzeby i postawiło wymagania. Lecz i w tym czasie szlachetnego podniecenia baczny obserwator musi zauważyć, że lwią część pracy i mienia społecznego pochłaniają szkoły średnie i to przeważnie dla zamożnych. Prawie nic lub bardzo mało robi się dla oświaty ludu. A wszak każdy zgodzi się z tą prawdą, że kulturę narodu stanowi nie większa lub mniejsza ilość ludzi z wyższym wykształceniem, lecz wykształcenie całych mas ludowych. W ślad za pierwszym promykiem swobód, społeczeństwo nasze rzuciło się w wir walki partyjnej o przedstawicielstwo krajowe, jakby mówiąc: wszystko lub nic, i zostawiło odłogiem najważniejszą placówkę.

Szkoła dzisiejsza różni się bardzo niewiele od wczorajszej. W planie lekcji zatwierdzonym przez Ministra Oświaty wskazano 12 godzin języka polskiego tygodniowo dla szkół jednoklasowych i 4 dla dwuklasowych. Pozwolono posiłkować się mową ojczystą przy wykładach rachunków w pierwszym i drugim roku, kiedy uczeń nie może jeszcze odpowiednio posiłkować się językiem urzędowym. Mimo tak niewielkiej różnicy w dzisiejszej szkole możnaby pracować z pewnym pożytkiem społecznym, gdyby ona w na-

kreślonej przez prawo formie istniała czas dłuższy. Dziś już ta nowa szkoła jest na wymarciu i to nie z racji jakichś prześladowań lub ograniczeń, lecz tylko z tej, już wcześniej wymienionej, racji, że społeczeństwo nic o tych szkołach wiedzieć nie chce i obronę języka ojczystego w nich pozostawia wyłącznie nauczycielom tych szkół. Władza przy rewizji szkoły sprawdza znajomość rosyjskiego, rachunków, nawet polskiego, lecz ocenia tylko to, na czym zna się i co może ocenić, a więc rosyjski i rachunki. Za dobre lub złe postawienie tych przedmiotów będzie pochwała lub nagana. Przy małej liczbie godzin rosyjskiego, praca nauczyciela musi być celowa, bardzo dobrze pomyślana i wykonana z energją—nie wszystkich na to stać, aby nie obniżyć znajomości rosyjskiego, zmniejszając pracę jakościowo, zwiększa się cichaczem ilość godzin przeznaczonych na ten język kosztem polskiego. Przeciw takiej samowoli nauczyciela nikt nie protestuje i po pewnym czasie ze szkoły jeżeli nie zostanie zupełnie wyrugowany ojczysty język, to w każdym razie będzie zepchnięty na ostatni plan. Zaprotestować tu mogłoby tylko społeczeństwo, ono obowiązane bronić praw swoich. I gdyby o takiej samowoli nauczyciela zawiadomiono odpowiednią władzę, to takie wypadki może nie wykorzeniłyby się zupełnie, ilościowo i jakościowo zmniejszyłyby się niewątpliwie. Przy dzisiejszej opiece, gdy wszyscy milczą, władza nawet najlepiej usposobiona, nic nie podejrzewa. I poco przeszkadzać, kiedy wszystkim z tym dobrze.

Nauczyciel.

Poradnik wychowawczy.

Do zapowiedzianej z początkiem roku rubryki „Poradnik wychowawczy," która w myśl redakcji miała służyć jako pośrednik między czytelnikami a redakcją, otrzymujemy list treści następującej:

Na mocy upoważnienia Redakcji (Nowe Tory, m-c styczeń t, r.—Słowo wstępne), mam zaszczyt najuprzejmiej prosić Szanowną Redakcję o łaskawe udzielenie informacji w następującej kwestji:

Jaka jest mianowicie opinja i zdanie Redakcji N. T. co do biernego i czynnego (szczególniej tego ostatniego) udziału uczącej się dziatwy i szkoły w ogóle w przedstawieniach teatralnych?

W szkolc Akc. Tow. „Zawiercie," gdzie jestem nauczycielem, sprawa powyższa pokutuje od lat dwuch i nie możemy jej ostatecznie rozstrzygnąć, gdyż w łonie naszej rady pedagogicznej, składającej się z 26 osób, są głosy zarówno za czynnym udziałem, t. j, dopuszczaniem dzieci do ról scenicznych, jak również głosy przeciwne temu. Ja jestem po stronie pierwszych. Załączam referat p. t. „Teatr jako czynnik wychowawczy," w tym przypuszczeniu, że może będzie drukowany w Nowych Torach i posłuży za powód osobom kompetentnym do zabrania głosu na ten temat, a zatym przyczyni się do urobienia na daną kwestję określonego poglądu wśród ogółu nauczycielskiego.

Mamy w naszej szkole własny kinematograf, chcielibyśmy stworzyć jeszcze coś w rodzaju „teatru dla dzieci," oczekujemy tylko na decydującą opinję sfer miarodajnych.

F. Jaros.

Widowisko, jako źródło wrażeń, wkroczyło w ostatnich czasach w życie nietylko młodzieży, ale i dzieci i zajęło wśród ich rozrywek miejsce najpoważniejsze. Dotychczasowe teatry amatorskie, grywane przez dzieci, oraz teatry marjonetek zastąpione zostały bądź przedstawieniami teatralnemi sztuk klasycznych, dramatów i komedji, bądź produkcjami scenicznemi i estradowemi różnego typu mocno wątpliwej wartości o szumnych tytułach „Sztuka w życiu dziecka" i t. p., bądź wreszcie przedstawieniami kinematograficznemi o bardzo rozmaitej treści. Sprawa ta, praktycznie w życie wprowadzona, nie została dotychczas należycie omówiona teoretycznie tak, jak na to ze względu na ważną swą rolę w życiu dziecięcym zasługuje. Stąd też, wstrzymując się narazie od wypowiedzenia poglądu na tę kwestję, otwieramy w piśmie naszym dyskusję na ten temat. Rodzice i wychowawcy bezpośrednio tym zainteresowani, na gruncie przeżytych już doświadczeń, mogą nam powiedzieć dużo ciekawego o tym, czy i o ile widowiska podobne odpowiadają naturalnym potrzebom umysłu i wyobraźni dziecka? Jakie korzyści i strony dodatnie niewątpliwie posiadają? Jak i czym oddziaływują szkodliwie? Jakie reformy i zmiany uważaliby za pożądane w dotychczasowym typie widowisk dla dzieci?

Jako pierwszy głos w tej sprawie zamieszczamy powyżej nadesłany nam list poruszający tę sprawę i udzielamy pierwszego głosu autorowi jego, który w referacie, jaki w pewnym streszczeniu umieszczamy motywuje swe poglądy.

Teatr jako czynnik wychowawczy.

Obecnie świat pedagogiczny zwrócił szczególną uwagę na to, ażeby w młodym pokoleniu kształcić dobry smak, budzić poczucie piękna, rozwijać wrodzone popędy artystyczne — słowem, podnieść wychowanie estetyczne, aby skuteczniej osięgnąć maksymalną sumę duchowej doskonałości człowieka.

Tego, że dziecko przynosi z sobą na świat w większym lub mniejszym stopniu pewne zadatki artyzmu, że

obdarzone jest zdolnością odbierania silniejszych wrażeń w zetknięciu z pięknem, że dzięki swej naturze emocjonalnej, podlega wzruszeniom estetycznym pod wpływem dzieł sztuki—dowodzić nie trzeba, na to oddawna godzi się psychologja dzieci. Stąd wypływa ta logiczna konsekwencja, że sztuka jest gotową podnietą do budzenia w pożądanym kierunku procesów psychicznych dziecka. Ta teorja ma bardzo ważne znaczenie w dziedzinie wychowania, zgodnie z poglądami i twierdzeniem znakomitego psychologa Sully'ego [1]), który powiada, że „sztuka jest środkiem kultury estetycznej."

Jeżeli sztuka we wszelkiej postaci leży w naturze człowieka, stanowi powszednią potrzebę jego duchowego życia i jest faktycznie „środkiem kultury estetycznęj," to rola dramatu w tym nietylko nie jest poślednią, lecz ma znaczenia dominujące. Nadto dramat, jako sztuka naśladowcza, a zatym mniej wymagająca od wykonawcy talentu twórczego, jest powszechniejszą od innych rodzajów sztuki.

Teorja, że sztuka dramatyczna odpowiada naturze dziecka, że jest potrzebą jego duszy, ponieważ w niej znajduje odpowiedni jakby teren do wyładowania i przemiany swoich wrażeń, myśli, uczuć i wzruszeń; że dziecko z natury rzeczy pragnie naśladować biernie jako widz, lub czynnie jako aktor—można poprzeć przykładami z życia. Szkoda, że mamy tego rodzaju cyfrowe dane wyłącznie tyczące się dzieci amerykańskich, i te jednak są dla nas ważne, jako pozytywne fakty, wymownie ilustrujące stosunek dziecka do różnych przedstawień teatralnych, jak również widowisk kinematograficznych.

Miljony dolarów, jak podaje jedno z pism amerykańskich (The Pedagogical Seminary [2]), poświęcone badaniom nad dziećmi, a zostające do rozporządzenia Stanley Hall'a),—wydawane są w teatrach tamtejszych, odwiedzanych codziennie przez tłum, wśród którego liczny procent dzieci przygląda się widowiskom, niestety często nieodpowiadającym ich rozwojowi. Ten charakterystyczny objaw

[1]) Psych. wych., rozdział XVIII.

[2]) Artykuł p. t. The dramatic instinct in education przez Elnorę Whitman Curtis.

obecnie zwrócił na siebie uwagę zarówno pedagogów, jak i socjologów, którzy zaczynają coraz wyraźniej zdawać sobie sprawę z tego faktu, że całe masy dzieci, szukają zaspokojenia swej duchowej potrzeby, w odwiedzaniu teatrów.

Zaobserwowano i stwierdzono w ostatnich czasach fakt, że z chwilą, naprzykład, wprowadzeniu prawa, zabraniającego dzieciom poniżej lat 16-tu uczęszczania bez opieki do teatrów, z liczby 860 teatrów kinematograficznych w New-Yorku 80 zostało zamkniętych w ciągu tygodnia. Przekonano się, że uczęszczało na widowiska 300 do 400 tysięcy osób dziennie, wśród których liczba 75 tysięcy przypadała na dzieci i młodzież w wieku szkolnym.

Przeświadczeni jesteśmy na podstawie własnych obserwacji, że upodobania i inklinacje naszych dzieci względem widowisk teatralnych i kinematograficznych są identyczne z popędami i skłonnościami dzieci Amerykanów. O przepełnieniu naszych teatrów przez dzieci tymczasem nie może być mowy, ponieważ są względnie drogie, a dlatego dla większości niedostępne. Jednak kinematografy nasze, jako tańsze, odwiedzane są przez dzieci jak również przez młodzież tłumnie.

Badania dokonane nad dziećmi szkolnemi (Graded schools) w Worcester—podaje wyżej wspomniane pismo— dały następujące rezultaty: z liczby 2,461 dziewczynek i 2,459 chłopców, 26% dziew. i 19% chłop. nie chodziło wcale do teatru; 46% dziew. i 57% chłop. chodziło raz na miesiąc, a 30% dziew. i 20 chłop. chodziło raz na tydzień. Dziewczynki z wyższych klas chodziły rzadziej, chłopcy częściej. Krotochwile wyróżniało 62% dziew. i 65% chłop., a 45 dziewczyn i 67 chłopców jedynie na nich poprzestawało; 34% dziew. i 32% chłop. lubi dramat. Spora ilość dziewczyn lubi sztuki poważne, a z wiekiem to upodobanie wzrasta; młodsi chłopcy przekładają komedję, starsi krotochwilę. Zamiłowanie do przedstawień kinematograficznych zmniejsza się z wiekiem.

Podobne badania, przedsięwzięte przez klub kobiet w Worcester, dostarczają nam następujących danych, świadczących o stosunku dzieci do teatru i ich upodobaniach. Badano 300 dzieci. Czworo nie było nigdy w teatrze, dwoje było tylko na przedstawieniu kinematograficznym; 82 najlepiej lubi kinematografy, 12 widowiska ze

zwierzętami, 17 krotochwile, 48 dramaty, 12 przekładało komedje, 5 tragiedje. Pomiędzy specjalnemi upodobaniami chłopców i dziewcząt znaleziono różnicę małą. Zanotowano fakt, że odpowiedzi, wskazujące udział najżywszej wyobraźni, pochodziły od dzieci emigrantów, nie urodzonych amerykanów.

Zasługuje jeszcze na uwagę statystyka, którą zebrano na skutek kwestjonarjusza, rozesłanego do publicznych szkół w Rhode Ysland. Odpowiedzi 725 dzieci w wieku od 9 do 16 lat świadczą o różnorodności widowisk, począwszy od klasycznych do najlichszych, a nawet szkodliwych melodramatów. Pomiędzy innemi wspomniane są: Juljusz Cezar, Hamlet, Faust. Chata Wuja Toma jest sztuką ulubioną przez większe dzieci. Niektóre dzieci odpowiadały nie jasno, być może z powodu braku odpowiedniego przygotowania umysłowego. Z wyraźnych i dokładnych odpowiedzi stwierdzono, że upodobania dzieci przedstawiają się jak następuje: największa ilość chłopców i dziewczyn lubi pojedyncze sceny, dalej pojedyncze charaktery, muzykę i taniec, sztuki kuglarskie (chłopcy), krotochwile, wreszcie kilkoro dzieci kładzie nacisk na stronę estetyczną. Niektóre poszczególne sceny były wyróżniane z powodu dostarczanych wzruszeń. Dużo odpowiedzi od lat 11 do 14 włącznie wyróżnia sceny zabójstw, walk, niebezpieczeństw wszelkiego rodzaju, ukrywania się duchów, napadów złodziejskich i rozbójniczych. Niektóre dzieci lubią sceny smutne i patetyczne. O wrażeniach estetycznych dzieci wyrażają się ogólnikowo.

Powyżej przytoczona statystyka wykazuje, że teatr, który zajął wybitne miejsce wśród rozrywek dziecięcych, musi być pierwiastkiem, odpowiadającym żywotnym potrzebom dziecka. Objaw ten zresztą nie jest wyłączną właściwością życia amerykańskiego. Oto jedna z gazet warszawskich podaje spostrzeżenie z ostatnich czasów, że w Warszawie obecnie niema kąta, gdzieby nie było dwuch lub trzech kinematografów, cieszących się powodzeniem. To samo można powiedzieć o Łodzi, Sosnowcu, a nawet Zawierciu. Oprócz tego, różnego rodzaju przedstawienia dla dzieci, gry i zabawy coraz częściej tu i owdzie u nas z dobrym skutkiem i wyraźnym uznaniem bywają stosowane.

Teatr przedewszystkim jest czynnikiem wychowawczym pod względem estetycznym. Twierdzenia tego dowodzić nie trzeba, gdyż sztuka dramatyczna, jako taka, posiada właściwości sztuki wogóle, zatym jest również „środkiem kultury estetycznej.“

Teatr może być czynnikiem wychowania moralnego. Sztuka sceniczna ma wielkie znaczenie ze względu na swoją bezpośrednią dydaktyczność, zawartą w danym utworze. Przedstawiając życie prawdziwe i faktyczne, scena podaje nam krótki całokształt obrazu, i pozwala w ten sposób nawet mniej inteligientnemu osobnikowi spostrzegać poszczególne zjawiska stosunków ludzkich, poznawać dokładniej głębię życia społecznego lub indywidualnego. Utwory przeznaczone dla sceny, które plastycznie kreślą ideały życiowe, piękna, dobra, czynu, budzą w nas również podobne uczucia; nadto siłą sugiestji usposabiają nas, stosownie do indywidualności naszej do kroczenia szlakami podziwianych bohaterów; dają wzory gotowe do naśladownictwa w wielu momentach naszego życia. Żywy obraz sceniczny wywiera na widza wrażenie trwałe i silne, bo autor sztuki scenicznej stara się działać na najczulsze i najwrażliwsze struny naszej duszy, hypnotyzuje ją siłą uczuć własnych. Wiemy, że wrażenia, odebrane w dzieciństwie, wywierają wpływ najgłębszy. O wpływie wychowawczo-moralnym dramatu wiedzieli już Grecy, a w wiekach średnich misterja służyły wyłącznie celom moralnego wychowania.

Teatr wreszcie jest środkiem kształcenia intelektualnego przez pobudzanie widzów do myśli i do krytycyzmu. Teatr—to najwyższy wyraz poglądowości w metodach nauczania.

Wychowawczy wpływ wywiera scena zarówno na widzów, jak i na wykonawców sztuki — aktorów. Jedni i drudzy podobnym i prawie jednakowym mogą ulegać wrażeniom w kierunku estetycznym i moralnym, a różnice w tym względzie będą zależne tylko od stopnia, inteligiencji i wrażliwości pierwszych i drugich. Umysłowe jednak korzyści w większym stopniu osiągają dzieci lub młodzież, biorąca czynny udział w teatrze.

Przedewszystkim, przez utrwalenie w dziecku treści danej powiastki, komedyjki lub jakiegokolwiek utworu scenicznego i zdobycie gotowego materjału myślowego i ję-

zykowego, teatr pomaga prostym zadaniom szkoły. Następnie małoletni aktor, przejmując się zadaniem swej roli, już odruchowo i pod wpływem praw sugiestji, wpada w odpowiedni nastrój psychiczny, stanowiący niejako osnowę, czyli pierwiastek kształcenia inteligiencji na zasadzie istniejącego związku pomiędzy uczuciem i procesem myślenia. Nadto przekonano się, że dzieci takie nauczyły się zdobywać na pewien wysiłek umysłowy pokonywania trudności w przyswajaniu nauki, względnej wytrwałości — słowem zalet, jakich przedtym nie posiadały. Jestto zatym dobry środek do kształcenia woli. Wreszcie nauczyciele zauważyli, o czym wspomina statystyka, że dzieci biorące czynny udział w teatrze, posiadają daleko większą łatwość wysłowienia się i język ich staje się poprawniejszym.—A oto jeszcze fakty, wymownie świadczące o korzyści z czynnego udziału dzieci w rolach scenicznych.

W pewnej szkole w Paryżu (podaje wspomniane pismo amerykańskie) dzieci od lat 10—14 odegrały sztukę własnego utworu, a napisaną w duchu heroicznym, nieco klasycznym. Pomoc nauczyciela zredukowana była do mimimum: uczniowie sami przygotowali dekoracje i kostjumy i odegrali ją tak, jak sami zrozumieli. Dyrektor był zachwycony i orzekł, że to więcej warte od całych stronic, wyuczonych z wypisów. Dzieci nauczyły się wielu rzeczy, przedewszystkim wyrażać swe myśli, a próba własnych sił i rozmiłowanie się w pięknościach swego dzieła, ułatwiło im odczucie i zrozumienie piękności dzieł wielkich mistrzów.

W ubogiej dzielnicy w New-Yorku został założony teatr ze specjalnym celem wychowawczym. Nie zapomniano też tam i o dziecku jako o aktorze. Czynione obserwacje dla przekonania się o ile działalność ta będzie odpowiadać celom i założeniom instytucji, dały następujące wyniki: Zauważono u małoletnich aktorów pewien rozwój i objawienie się takich naprzykład zalet, jak punktualności, poczucia obowiązku, poświęcenia, uzdolnienia do wysiłków, następnie poszanowania własnej odzieży; wreszcie, dzięki wcielaniu się w różne role, rozwijała się umiejętność radzenia sobie w różnych okolicznościach życia; spostrzeżono poprawę języka i obyczajów tej dzielnicy. Przykładów wpływu ujemnego nie zanotowano, gdyż te w niczym się nie uwydatniły.

Poza osobistemi korzyściami, jakie odnoszą dzieci i młodzież, występująca na scenie, udział ten jest jeszcze pożyteczny i pożądany przez wzgląd na interes samego „teatru dla dzieci,“ czyli interes widzów.

Nie bez zasady można z góry orzec, że sztuka sceniczna, odegrana przez dzieci dla swoich rówieśników, będzie dla tych ostatnich w stopniu wyższym zajmującą, łatwiej zrozumiałą, a dlatego więcej interesującą i blizką. Przysłowie to: „similis simili gaudet,“ zdaje się można w tym razie dosłownie i trafnie zastosować. I rzeczywiście, na podstawie doświadczeń życiowych, można twierdzić, że dziecko nigdy nie rozbawi się w towarzystwie osób starszych tak, jak wśród rówieśników. Zasada psychologiczna, że „odczuwamy przez sympatję wzruszenia innych ludzi tym łatwiej, im bardziej są oni do nas podobni w sposobie wyrażania swoich wzruszeń i ich odczuwania.“ staje się w danym razie aksjomatem. Poza tym byłoby zbytecznym dowodzenie, że dzieci najlepiej rozumieją właściwe ich wiekowi uczucia, wzruszenia i połączone z temi stanami giesty.

Scena wreszcie jako przybytek sztuki nie może być przywilejem jedynie dorosłych, ale trzeba dopuścić do jej udziału dzieci i młodzież—zdaje się, to tak proste, logiczne i ze wszech miar humanitarne.

Z powyższych uwag i przykładów widać, że pożytek umysłowy z czynnego udziału dzieci w teatrze jest znacznym i ignorowanie go byłoby pedagogicznym grzechem, pomimo nawet niektórych pozornie ujemnych stron tej sprawy. O nich będzie mowa dalej. Tymczasem dodać należy jeszcze kilka argumentów i faktów, dotyczących ogólnego stosunku pomiędzy szkołą a teatrem.

Widowiska teatralne i kinematograficzne mogą być niejako dopełnieniem szkoły, urozmaiceniem i ozdobą okresu szkolnego dzieci i młodzieży. Szkoła powinna być dla swoich uczniów nietylko tym monotonnym terenem, pozbawionym wszelkiego kolorytu i malowniczości, po którym płyną jedynie jednostajne strumyki wiedzy, zdobywanej często z trudem, a czasem nawet z przykrością, ale powinna być również źródłem wrażeń miłych, przemawiających bezpośrednio do duszy—tych ostatnich może w znacznej mierze dostarczyć scena.

Odsunięcie dzieci od teatru byłoby zaprzeczeniem,

kategoryczną negacją celowości całego szeregu utworów scenicznych, specjalnie wypracowanych i przeznaczonych dla teatru dziecięcego. Prawda, że większość tych prac napisana jest bez pedagogicznego natchnienia, ale to kwestja zupełnie odrębna.

Przykłady wprowadzania i stosowania przedstawień dramatycznych w życiu szkolnym mamy dość liczne i objaw ten dzisiaj jest prawie powszechnym. W St. Zjednoczonych odgrywanie sztuk przez dzieci w szkołach stało się zjawiskiem codziennym. W niższych klasach szkół publicznych nauczyciele każą dzieciom odgrywać treść czytanych powiastek z dowolnym odbieraniem słów, trzymając się tylko treści. Jak się w skutkach okazuje, jest to dobry środek do wyrobienia w dzieciach samodzielności w wyrażaniu się. Przy rozdawaniu ról różnice indywidualne bywają uwzględniane. W szkołach wyższych przedstawienia teatralne, urządzane przez młodzież szkolną praktykują się również.

W ostatnich latach „Instytut ludowy“ w New-Yorku zajął się urządzeniem tanich, a możliwie najlepszych pod każdym względem przedstawień teatralnych; na niektóre sztuki oddaje bilety szkołom po niezwykle zizkiej cenie.

Jedno ze stowarzyszeń zawodowych w tymże mieście zorganizowało teatr dla starszych i dzieci. Jest tam dawany Szekspir, Ibsen, Shaw, melodramaty, funkcjonuje też i kinematograf. Stowarzyszenie to przyznaje teatrowi znaczenie wychowawcze ze względu na wyrobienie u młodzieży języka, obyczajów i dobrego smaku.

W Niemczech sztuki sceniczne w szkołach bywają grywane przez uczniów wyższych klas i zwykle wobec zaproszonych gości. Często całe klasy pod przewodnictwem nauczycieli chodzą do teatru na sztuki dla nich grywane. W ostatnich czasach w miastach niemieckich, dzięki prywatnym usiłowaniom, są grywane sztuki dla uczniów za nizką opłatą, a w Berlinie w teatrze Szyllera w przeciągu ostatnich 5 lat darmo—przedstawienia dla 12 tysięcy uczniów szkół ludowych rocznie.

Podobne eksperymenty praktykują się we Francji i w innych państwach.

U nas w tym kierunku zrobiono już dobre zapoczątkowanie. Dzięki inicjatywie Zarządu St. Naucz. Pol., który, jak czytamy w jego sprawozdaniu (Wychowanie, m-c

luty 1909), „uznał potrzebę i pożytek teatru,“ — obecnie dyrekcja teatrów Warszawskich daje przedstawienia klasyczne dla młodzieży co tydzień po cenie o połowę zniżonej. Przedstawienia odwiedzane bywają tłumnie i cieszą się uznaniem przełożonych szkół i społeczeństwa. Szkoda tylko, że zapomniano i nie uwyględniono potrzeb młodszej gieneracji, która również pożąda wrażeń. Teatr racjonalnie stosowany—to jeden z ważniejszych atutów w sprawie wychowania zarówno dzieci, jak i młodzieży.

Teatr może odegrać rolę czarodziejskiego kółka, gienjalnie udoskonalającego dotychczasowy mechanizm metodyki wychowawczej: teatr wreszcie — to narzędzie pomocnicze, dźwignia do podniesienia na stopień wyższy duchowej kultury dzisiejszych społeczeństw.

To samo można powiedzieć o wszelkiego rodzaju zabawach i grach ruchowych na wolnym powietrzu, które na szeroką skalę wprowadzono i uprawiano w różnego typu szkołach. Są one czynnikiem nie tylko fizycznego wychowania, ale mają dalej idące cele: posiadają znaczenie moralne, są środkiem do wprowadzenia dzieci na szerszą drogę wzajemnych stosunków—są więc pierwiastkiem uspołeczniającym. Bezwątpienia—gry i zabawy dziecięce, co do gienezy swych pierwiastków, są pokrewne z teatrem, są z pochodzenia dramatem tylko w najprymitywniejszej formie, w embrjonalnej jego postaci.

Nie podlega wątpliwości, że scena w życiu dziecka ma znaczenie niemałej wagi, lecz jeżeli będziemy chcieli ją wprowadzić w życie szkoły i stosować ją w całej rozciągłości, to wypada tu poczynić małe zastrzeżenia, gdyż ten czynnik, posiadający bez kwestji pierwiastki wzniosłe i budujące w stosunku do świata dziecięcego wogóle, ma słabe strony w zastosowaniu do niektórych osobników z pośród uczących się dzieci i młodzieży szkolnej w szczególności. Być może w mniejszym stopniu odnosi się to do jednostek, przyjmujących udział bierny w przedstawieniach scenicznych, więcej do tych, które biorą udział czynny. Pomimo, że statystyki, wzięte z życia szkoły zagranicznej i amerykańskiej, nie notowały faktów ujemnego wpływu teatru na bieg nauki w szkole, jednak na gruncie naszym rzecz ta przedstawia się trochę inaczej. Znane są w praktyce nauczycielskiej nieco ujemne skutki pod względem postępu w nauce u tych uczniów, którzy

przyjęli na siebie role sceniczne. Na pociechę naszą i ku obronie sztuki teatralnej w życiu zaznaczyć trzeba, że nie jestto objaw ogólny i nieunikniony, lecz sporadyczny. Są to wyjątki, które jednak można obserwować w praktyce. Zdarza się, że scena stała się przynajmniej na pewien czas alfą i omegą myśli i uczuć młodocianego aktora, który poświęcił się jej tak gorliwie, że pamięć o lekcjach, wypracowaniach, zeszła na plan ostatni. Również i z pośród jednostek, przyjmujących bierny udział w widowiskach, znajdują się takie, które, pod wpływem sceny, wychodzą z trybu swych obowiązków.

A teraz narzuca się pytanie: czy podobne jednostki z pośród młodzieży szkolnej, nie mówiąc już o dzieciach, na które nie możemy w równej mierze wpływać drogą rozumowych i logicznych przekonywań, należy usuwać od czynnego i biernego udziału w teatrze? Zdaje się, że nie. Dopuszczanie ich do sceny, a jednoczesne wymaganie spełnienia obowiązków uczniowskich, być może w danym razie byłoby zbawiennym i skutecznym środkiem do kształcenia charakteru i woli, a co ważniejsza racjonalnym przygotowaniem do praktycznego życia. Bo ileż to razy w życiu człowieka zdarza się ta nieubłagana konieczność, która poza funkcją normalnych zajęć zmusza go do spełnienia przygodnych czynności. Umiejętność przystosowania się do okoliczności w danych razach jest zaletą nieocenioną; wyrobiona subtelność i pewna sprawność woli chroni nas od zbytniego rozpraszania się i stracenia z uwagi najżywotniejszych naszych obowiązków. Człowiek nieprzygotowany do tego traci swoją równowagę i często nie dosięga zamierzonego celu—doświadczony zaś umiejętnie pokonywa trudności.

Chociaż wzmiankowana wyżej słaba strona udziału dzieci i młodzieży szkolnej w sztukach scenicznych jest względną i nie może żadną miarą stanowić zasadniczej zmiany w poglądzie na stosunek teatru do szkoły, nie może obniżać znaczenia dramatu w kwestji wychowania jednak, biorąc pod uwagę i takie wyjątki, wypadałoby poważniejsze i obszerniejszej treści przedstawienia teatralne, z punktu widzenia zdrowej ekonomji pedagogicznej, odkładać, o ile można, na czas wolny od nauki w szkole.

Analizując w dalszym ciągu kwestję teatralną, znajdujemy jeszcze jedną: wyrażanie przez rozentuzjazmowa-

nych widzów młodym aktorom pochwał w postaci gzmiących oklasków.

Podsycają one nieraz „żądzę uznania“ aż do zwyrodnienia, graniczącego już z takiemi uczuciami, jak próżność, pycha, egoizm, pogarda dla drugich. Dlatego ostatnie prądy i teorje wychowawcze, zdobyte drogą doświadczalną, wyrosłe na gruncie pedologji, kategorycznie zmierzają do minimalnego ograniczenia nagród, pochwał, jako czynników szkodliwych. Publicznego wyrażania uznań w postaci oklasków metodyka wychowawcza nawet i w teatrze przystowanym do tego celu tolerować nie może.

P. Aniela Szycówna w recenzji swej o cyklu utworów pewnego autora pod tytułem „Teatr amatorski dla dzieci i młodzieży“ stawia w konkluzji takie charakterystyczne zapytanie: Czy godzi się takie operetkowo-farsowe i kumoszkowo-plotkarskie traktowanie życia wprowadzać do utworów dla młodzieży? Czy godzi się, aby jedne dzieci uczyły się na pamięć w swej roli, że małżeństwo jest wielkim losem na loterji i karjerą dla panny, a inne słuchały tego przez cały wieczór? — Ta trafna i słuszna uwaga, plastycznie ilustrująca wartość utworu, a będąca niejako głosem pedagogicznego sumienia, budzi tę myśl, że repertuar utworów scenicznych specjalnych dla młodzieży i dzieci powinien być poddany ścisłej rewizji w celu usunięcia z niego tych sztuk, które ze względu na różnorodne bezkrytyczne usterki, więcej mogą przynieść złego, niż dobrego.

Utwory sceniczne dla dzieci starszych powinny mniej więcej odpowiadać następującym warunkom: Temat może być rozmaity i różnorodny. Rozmaitości tej wymaga poniekąd bujna wyobraźnia, szeroka natura dziecka. W treści leży źródło morału, tego czystego ziarna, które jest nam niezbędnie potrzebne dla posiewu na leżącym odłogiem gruncie dusz i charakterów naszych dzieci i młodzieży. Nie wypada podawać typów o charakterze ujemnym, obrazków, uosabiających wady — lecz zalety: malowanie sztucznych postaci jest nielogicznością i niekonsekwencją, ponieważ sprawia dysharmonję w normalnym światopoglądzie dziecka. Dlatego ostatnie winny być prawdziwie konkretne, najnaturalniejsze. Forma utworów ma być możebnie prosta, ale utrzymana w tonie poważnym, nacechowanym widoczną szlachetnością, poczuciem miłości

i prawdy, a co ważniejsza, wolna od banalności, od kreślenia płytkich scen, zapożyczonych z życia ubogich ludzkich natur. Język żywy dziecięcy, nie sztuczny, pretensjonalny, jest niezbędnym warunkiem, aby utwory takie miały realną wartość.

Nasz dotychczasowy repertuar teatru nie posiada tych zalet, nie stoi na wysokości zadania w naszym zrozumieniu, a to dla tej prostej przyczyny, że twórcy jego po większej części, dbając więcej o szerokie wzbudzenie interesu dla swoich utworów, o popularność i wziętość, mniej zaś o prawdziwą ich wartość moralną, starali się czynić zadość łaknącym sensacji instynktom ludzkim, potrzebom szerokich mas społecznych. Taki zresztą stan rzeczy, z objektywnego punktu widzenia, zasługuje na pewne uwzględnienie, bo trudno od sztuki, jako takiej, wymagać dydaktyczności w każdym jej calu. Trudno wymagać od artystów i poetów, aby względy pedagogiczne-wychowawcze były ideą przewodnią ich twórczości.

Ażeby dany utwór sceniczny odpowiadał wymaganiom pedagogicznym pod względem estetycznym, moralnym i intelektualnym, na to ze strony autora potrzeba specjalnego poświęcenia i przejęcia się tym wielkim i trudnym zadaniem, trzeba skoncentrowania myśli i tendencji i wyłącznego wysiłku umysłowego w tym kierunku. Twórcami takich utworów mogą być ludzie, mający aspiracje wychowawcze, czyli inaczej — autorem sztuki scenicznej, posiadającej prawdziwe zalety pedagogiczne i odpowiadające powyższym względom, może być prawdziwy znawca duszy dziecka, prawdziwy psycholog.

Jeżeli istnieje dziś u nas coś w rodzaju teatru dla dzieci i kinematografy, to z małemi wyjątkami nie możemy ich posądzać o cele wychowawcze: założenie ich jest oparte na interesie jednostek lub pojedyńczych przedsiębiorstw, ale nigdy na punkcie interesów dziecka i korzyści oświatowych. Dobry teatr trzeba specjalnie zorganizować, stworzyć, a to wymaga przedewszystkim szerokiego współdziałania teatru i szkoły wogóle, a w szczególności: a) zorganizowania specjalnych towarzystw tertralno-wychowawczych, b) wzajemnego porozumienia się związków i stowarzyszeń nauczycielskich z istniejącemi towarzystwami dramatycznemi i c) materjalnego poparcia odpowiednich sfer społecznych. Przy takich tylko warunkach teetr

dla dzieci, będzie tym, czym być powinien, stanie na wysokości godnej swojego przeznaczenia, będzie mógł zasługiwać na prawdziwe miano „teatru dla dzieci,“ spełniając tę wielką misję wielostronnego kształcenia umysłu i serca, jaką z natury rzeczy spełnić może.

Na zakończenie niniejszego referatu, reasumując wszystkie powyższe uwagi i spostrzeżenia, należy wyprowadzić następujące wnioski:

1) Teatr w życiu dziecka jest środkiem estetycznego, moralnege i intelektualnego kształcenia. Rezultaty jednak ściśle uwarunkowane są dobrym wykonaniem sztuki.

2) Wybierać utwory, przeznaczone w tym celu o sprawdzonej wartości artystycznej i pedagogicznej.

3) Przedstawienia teatralne dla uczących się dzieci i młodzieży szkolnej urządzać możliwie w dni wolne od lekcji, by nie rozpraszać uwagi, skoncentrowanej na punkcie normalnych obowiązków uczniowskich.

4) Czynny udział dzieci jak również i młodzieży w przedstawieniach scenicznych jest dla wielu względów pożądanym; ujemne jego strony, jako minimalne i względne, są możebne do usunięcia.

F. Jaros.

Z LITERATURY.

Cecylja Niewiadomska. Bibljoteczka młodzieży szkolnej. Legendy, podania i obrazki historyczne.

Pod takim tytułem już w roku 1909 zaczęły się ukazywać książeczki, w których zasłużona autorka wielu prac pedagogicznych p. Cecylja Niewiadomska w łatwych obrazkach przedstawia różne momenty z dziejów Polski.

W pierwszej książeczce zatytułowanej „Czasy przedhistoryczne," zaznajamia z podaniami o Lechu, Kraku, Wandzie, chcąc wykazać różnice między tym, co zowiemy faktem historycznym, a jak należy zapatrywać się na podania. Myśl piękna, lecz samo opowiadanie napisane dość sucho, nie pobudzi wyobraźni dziecięcej.

Druga z rzędu książeczka mówi o „Chrobrym." Najpiękniejszym i najwięcej budzącym zaciekawienia wśród rzeszy dziecięcej jest znane podanie „W podziemnym zamku." Ciekawy też ustęp w którym mówi autorka o zasługach zakonników, położonych ku szerzenia wiedzy i kultury wogóle.

Najsłabszą z tych książeczek jest ta, gdzie mowa o „Bolesławie Śmiałym i Krzywoustym." Razi bardzo nie historyczne traktowanie Bolesława Śmiałego i apoteoza biskupa Szczepanowskiego, Całe to zajście, jak wykazują obecne badania miało zupełnie inny charakter. Czas by nam było pozbyć się poglądu Długosza na tę sprawę. Lepiej może pominąć rzecz, którą uważamy za nieodpowiednią dla umysłu dziecka, niż dawać pojęcia fałszywe i narzucać pewne uprzedzenia.

Czwarty zbiorek p. t. „Leszek Biały i Bolesław Wstydliwy, rozpoczyna autorka od znanego śpiewu historycznego o „Leszku," następnie kreśli obraz napadu Tatarów i roli Henryka Pobożnego, ten ostatni ustęp napisany z dużym uczuciem, budzi zaciekawienie wśród czytelników. Ale stanowczo za trudny jest wiersz „Błogosławiony Sadoch" Syrokomli i pomimo całej piękności przechodzi bez wrażenia.

Szczęśliwie pomyślany jest ustęp „Po burzy" w którym autorka przedstawia wpływ kolonizacji na rozwój kultury i stanu ekonomicznego kraju. V-ta książeczka p. t. „Łokietek, Kazimierz Wielki" przedstawia losy tułacze króla Łokietka, jego walkę z Krzyżakami a następnie kreśli sylwetkę Kazimierza Wielkiego, kładąc nacisk na jego zasługi położone dla kraju w kierunku podniesienia zamożności handlu i oświaty.

Wiersz „Piotr Pszonka Jasieńczyk" za trudny. Szkoda że autorka w jakimś obrazku nie przedstawiła stanu ekonomicznego i urządzeń państwa polskiego, co przygotowałoby umysł dziecka do pojęć, które daje w następnych książeczkach o rozwoju parlamentarnym.

Na tych książeczkach kończy się Polska Piastowska. Czytanki tyczące się tego okresu są o wiele łatwiejsze od następnych, odnoszących się dalszych losów naszego kraju.

Szósta książeczka bardzo udatna poświęcona Litwie, jej wierzeniom religijnym i tu przytacza piękne podanie o „Wajdewutis." Następnie kreśli historję Mindoga i Margiera, ich walk z Krzyżactwem i bohaterską obroną Litwinów przeplatane ustępem z Konrada Wallenroda „Pieśnią Wajdeloty." Sporo miejsca poświęca pięknej postaci Kiejstuta, podnosząc lot orli Witolda w przeciwieństwie do ciężkiego, podejrzliwego Władysława Jagiełły.

Silne wrażenie sprawia obrazek, przedstawiający ostatnie chwile Witolda.

Ósma z rzędu książeczka poświęcona Jagiellonom ich rządom w Polsce, ważniejszym przeobrażeniom, którym ulega państwo polskie wskutek rządów parlamentarnych. Piękny obraz bitwy pod Warną, walka z Krzyżactwem, a na zakończenie hołd pruski jako wyraz potęgi Polski.

W dziewiątej książeczce zaznajamiamy się z królami obieralnemi począwszy od Henryka i Stefana Batorego. Świetny pełen plastyki obrazek przedstawiający elekcję na równinach Woli z jej wrzawą i animuszem rycerskim. Życie wre z nim, zdaje się nam, że jesteśmy świadkami obioru króla, z szeregiem uroczystości, z powodu koronacji. Mamy tu opis turnieju, tak jak go maluje Rzewuski w „Zamku krakowskim.“

Dla uzupełnienia mamy obraz zasług króla Stefana Batorego położonych na polu oświaty i stworzenia nowych zastępów obrony krajowej przez utworzenie piechoty z ludu wiejskiego i mieszczan. Dla uwydatnienia wielkiej myśli tego króla, czytelnicy zapoznają się z dwoma kmieciami-wojownikami, którzy w nagrodę za męstwo otrzymali szlachectwo.

Na zakończenie tego zbiorku mamy obraz sądownictwa i zarazem pierwsze objawy zepsucia i przekupstwa wśród sędziów, co już zauważył wielki kanclerz patrjota Jan Zamojski, któremu autorka poświęca ostatni bardzo udatny obrazek.

X-ty i ostatni z tych, które dotąd wyszły, poświęcony Kochanowskiemu i Rejowi, dwum ludziom, którzy wiekopomne zasługi położyli dla umysłowości polskiej i języka. Po skreśleniu życiorysu Mikołaja Reja z Nagłowic, autorka przytacza kilka figlików i wyjątków z „Żywota człowieka poczciwego,“ gdzie dziecko zaznajamia się z pierwocinami języka polskiego, który dopiero naprawdę pięknym uczynił następca jego Jan Kochanowski. Nazwisko jego ze względu na Urszulkę stało się tak popularne, że każde dziecko polskie coś o nim wiedzieć pragnie, to też autorka w myśl tego daje sporo szczegółów, odnoszących się do ukochanej dzieciny Jana z Czarnolasu i jego życia w spokojnej wsi polskiej. Obrazek ten tchnie poezją i uczuciem. Szczegółów odnoszących się do treści innych utworów za dużo. bo one są zbyt oderwane dla umysłu dzieci. Ogólnie biorąc legendy, podania i obrazki historyczne były ogromnie potrzebne, gdyż cała przeszłość nasza jest dla wielu dzieci kartą zamkniętą, tą drogą mogą one nabyć pewnych wyobrażeń.

Szczególniej piękny co do formy i dający sporo materjału historycznego jest cykl obrazków począwszy od Litwy aż do ostatniego, traktującego o dwóch poetach pol-

skich, jest on o wiele lepszy w układzie i bardziej zajmujący pod względem treści niż poprzedni, malujący epokę Piastowską. Ogólnie powiedziałabym, że zbiorek ten doskonale nadaje się do głośnego czytania z dziećmi w wieku od 9—12 lat, jako uzupełnienie tych wiadomości, jakie dziecko w tym wieku powinno mieć o przeszłości swego narodu. Przystępna cena pozwala na to, że i w szkole elementarnej dzieci winny się z temi obrazkami zapoznać.

K. Kalkstein-Lewandowska.

KRONIKA.

Gruźlica w szkole.

Sprawozdanie z odczytu d-ra Knapego.

Na ostatnim posiedzeniu sekcji pedagogicznej towarzystwa hygienicznego, odbył się odczyt d-ra Knapego „O gruźlicy w szkole.“ Z odczytu tego dowiedzieliśmy się, że połowa wypadków śmierci u młodzieży szkolnej ma za przyczynę gruźlicę. Gruźlica ta jest zawsze nabyta a nie wrodzona, gdyż nawet niemowlę zrodzone z rodziców suchotników, przychodzi na świat nie zarażone i może być zdrowe, o ile obcowanie z gruźliczemi choremi nie zaszczepi mu zarazka, który w danym wypadku trafia na podatny grunt. U ludzi biednych przebywanie dzieci w jednym pokoju z chorym na gruźlicę jest na porządku dziennym. Zamożni starają się zdrowych od chorych izolować i tym gwarantują niejako zdrowie swych dzieci. Przychodzi jednak okres kształcenia. Dziecko idzie do szkoły, gdzie wszystko zaprzysięgło się przeciwko jego zdrowiu.

Hygiena poucza nas, że nieodzownym warunkiem prawidłowego rozwoju i pomyślnego zdrowia jest czyste, wolne od bakterji powietrze, zawierające odpowiedni procent tlenu. Doświadczenia robione w szkołach wykazują, że w 13 minut po zamknięciu okna, uczniowie zaczynają oddychać zepsutym powietrzem. Powoduje to anemję, bóle głowy i t. p., dolegliwości, które stały się nawet przysłowiowemi chorobami szkolnemi, tylko że współcześni hygieniści inaczej to przysłowie komentują, niż dawniejsi pedagogowie.

Powietrze szkolne grzeszy nietylko brakiem tlenu

i nadmiarem kwasu węglanego, ale przedewszystkim obfitością kurzu, zawierającego często bakterje gruźlicze. Kurz ten wnoszą uczniowie na obuwiu, czy to w formie lotnej lub też w postaci błota, które po wyparowaniu lotną formę przybiera.

W kurzu tym znajdować się mogą bakterje gruźlicze, których obficie dostarcza wyparowana wysuszona plwocina suchotnika, wzniesiona bądź z kurzem z ulicy, bądź na ubraniu dziecka, przebywającego w domu z suchotnikiem.

Zdarza się, że odporność organizmu ochroni dziecko od zarażenia się.

W ten sposób zarazek dostaje się drogą pośrednią do pokoju szkolnego.

Gorsza jeszcze sprawa z drogami bezpośredniemi, gdzie dziecko mające skrytą lub jawną formę gruźlicy zjawia się w szkole. Statystyka poucza nas, że fakt taki do rzadkich nie należy.

O ile gruźlicze dziecko przebywa w szkole, o ile pluje do nieodpowiednio urządzonych spluwaczek, o ile kaszle, kicha lub nawet gdy wyjmuje z kieszeni używaną chustkę, przyczynia się do ilościowego powiększenia bakterji gruźliczych w pokoju szkolnym.

Bakterje gruźlicze, trafiające na grunt podatny powiększają szeregi suchotników pomiędzy młodzieżą szkolną.

Aby zaradzić złemu, należy zreformować całkowicie system szkolny, oparty na siedzeniu w zamkniętej przestrzeni, ławki szkolne wadliwe, powodujące skrzywienie kręgosłupa. Należy zaopatrzyć klasy w stały dopływ świeżego powietrza i odpływ zepsutego. Szkoła powinna posiadać boisko, gdzieby dzieci chwile wolne od nauk spędzały.

Każda szkoła powinna mieć lekarza szkolnego, któryby czuwał nad tym, aby dzieci zdrowe nie przebywały w blizkim sąsiedztwie z choremi na gruźlicę, czy to w domu czy w szkole. Pod jego stałą kontrolą powinno być zdrowie uczni i ich apetyt, przyrost wagi i t. p. On też powinien czuwać nad tym, aby pomieszczenie i urządzenie szkolne odpowiadały warunkom hygjeny.

Zebrani na odczycie nieliczni słuchacze dziękowali prelegientowi za wszechstronne oświetlenie tak ważnej kwestji i wyrazili życzenie, aby odczyt ten wydrukować i rozesłać darmo kierownikom szkół.

Odczyty prof. Twardowskiego.

Z inicjatywy P. Z. N. i przy wspólnej ze Stowarzyszeniem Nauczycielstwa Polskiego pracy odbyły się w okresie od 19-go do 24-go marca b. r. odczyty prof. Twardowskiego. Znakomity prelegient poruszył w nich szereg zagadnień filozoficznych w formie zewnętrznie wytwornej, a w sposób tak przystępny, że szeregi słuchaczy, wbrew zwykłemu u nas porządkowi rzeczy, nie malały, lecz zwiększały się z dniem każdym. Po za kolosalnym znaczeniem dla nauczycieli jako kierowników duszy naszej młodzieży, odczyty prof. Twardowskiego mają wielką zasługę, gdyż poruszyły umysły, oderwały je od codzienności, by wznieść po szczeblach czystej objektywnej nauki ku szczytom zagadnień, nad któremi od wieków pracuje duch ludzki i które stanowią ducha tego najpiękniejszy wyraz.

Nie podajemy tu treści odczytów, ponieważ na skutek łącznych starań Zarządu P. Z. N. i S. N. P. prof. Twardowski zgodził się na wydanie tych cennych prelekcji w oddzielnej odbitce.

Odczyty prof. Ernsta.

Odczyty prof. Ernsta prof. wszechnicy lwowskiej odbyły się staraniem P. Z. N. w d. 18 i 19 z. m. O kometach wogóle i O komecie Halleya.

Rozporządzenia władz.

Świeżo zostały przez ministerjum oświaty zatwierdzone przepisy, tyczące się egzaminów w szkołach średnich męskich i żeńskich. Egzaminy są obowiązkowe dla wszystkich uczniów w klasie za wyjątkiem tych, którzy dla braku postępów pozostać mają w tej samej klasie na rok następny. W wyjątkowych razach egzaminy mogą być odłożone dla poszczególnych uczni na czas powakacyjny, lub uczniowie mogą być uwalniani od egzaminów na mocy dobrych postępów w nauce, w tym ostatnim wypadku z zezwolenia zarządu okręgowego.

— Młodzież kształcąca się w zakładach naukowych technicznych za granicą może otrzymać odroczenie od służby wojskowej do lat 24 za porozumieniem ministra oświaty z ministrem spraw wewnętrznych.

Oskarżenie o modernizm.

Na łamach „Prądu“ miesięcznika młodzieży katolickiej ukazał się w ostatnich miesiącach z. r. artykuł ks. prefekta Archutowskiego, w którym autor, stojąc na stanowisku wiary, stara się udowodnić, że zniechęcenie do biblji wskutek dowiedzionych przez nauki przyrodnicze jej zasadniczych błędów w twierdzeniach przyrodniczych wypływa z mylnej interpretacji biblji przez teologów. Oni bowiem, mimo zdania takich powag jak św. Augustyn, Bazyli, Tomasz, a nawet Leon XIII, którzy uznawali że: *naukowe traktowanie Pisma św. jest błędem i niebezpieczeństwem*, chcą widzieć w biblji całokształt wiedzy ludzkiej, czyli narzucić jej to, do czego biblja najmniejszej pretensji nie miała. Ks. Archutowski opierając się na orzeczeniach powag kościoła twierdzi, że *biblja cała jest natchniona, lecz bynajmniej nie objawiona.* Tym sposobem ratuje sytuację, gdyż *objawienie*, któremu dowiedziono tak grube błędy, jak twierdzeniom przyrodniczym biblji przestaje być *wiarogodnym.*

Artykuł ten, któremu można byłoby przeciwstawić druzgoczące zarzuty tylko z punktu widzenia naukowego, wywołał gorącą replikę ks. Matuszewskiego na łamach „Prądu.“ Nie dość na tym. Sfery ultra-katolickie złożyły w Watykanie memorjał, oskarżający redakcję miesięcznika „Prąd“ i ks. Archutowskiego o szerzenie „modernizmu.“ Jestto charakterystyczne! jeżeli w kościele katolickim już nawet dla młodzieży grupujących się około „Prądu“ i dla księży, jak ks. Archutowski miejsca nie ma!...

Nowe pismo.

Z d. 1 kwietnia b. r. powstało w Łomży nowe pismo pod nazwą „Wspólna Praca.“ Nowej placówce oświatowo-kulturalnej życzymy powodzenia.

Komunikat biura informacyjnego Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich.

W sprawie Wszechnic Galicyjskich podajemy do wiadomości młodzieży naszej, że w bieżącym półroczu zatwierdzono i wprowadzono w czyn reformę następującą. Na wydział filozoficzny Wszechnic Galicyjskich wstępować mogą abiturjenci szkół realnych, bez stopnia z języka

greckiego wogóle. Studjujący jednak języki, historję lub filozofję są obowiązani na dwa lata przed ostatecznym egzaminem złożyć świadectwo z umiejętności tego przedmiotu.

O „Promyku.“

Otrzymaliśmy z prośbą o umieszczenie następującą odezwę.

„Promyk,“ ilustrowany tygodnik dla młodzieży, rozpoczął nowy kwartał swego istnienia, dołączając dla swych młodszych prenumeratorów bezpłatny dodatek p. t. *„Promyczek.“* W tej nowej szacie wyszły dotąd dwa numera pisemka, 14 i 15, i oba treścią swą urozmaicone, dostarczają młodym czytelnikom wrażeń miłych i pożytecznych. W obu tych numerach spotykamy dalszy ciąg opowiadania Janusza Korczaka p. t. „Józki, Jaśki i Franki,“ oraz nową powieść p. t. „Djabelski statek“ przez St. Barszczewską (przeróbka z Pracowników morza W. Hugo) z ładnemi ilustracjami ołówka St. Wójcika. Ciekawy artykuł przyrodniczy Z. Loreca: O życiu stułbi w akwarjum, z licznemi rysunkami, oraz opowiadanie E. W. o pobycie Tadeusza Kościuszki w Ameryce (z portretem naszego bohatera pędzla Orłowskiego) reprezentują dział poważniejszy w obu numerach. Zajmujące i dobrze dobrane wiadomości ze świata oraz poezje dopełniają części dla starszych dzieci.

W N-rze 1 i 2 „Promyka“ mamy parę wierszyków pióra Br. Ostrowskiej i M. Chełmońskiej, opowiadanie historyczne H. Orszy: „O Szczodrym królu i ubogim kleryku,“ wesołą powiastkę z holenderskiego p. t. „Przygoda Tatusia i kotki Mrusi“ wdzięczny i ciepło napisany obrazek H. Zakrzewskiej p. t. „Braciszek Ninki,“ pogadankę przyrodniczą o krecie J. Ciembroniewicza i parę dowcipnych wierszyków i humorystycznych rysunków.

Adres Redakcji: Kraków. Rynek 46; Warszawa—Księgarnia G. Centnerszwera i Sp., ul. Marszałkowska 143. Prenumerata kwartalna 2 kor., w Warszawie 90 kop.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Z Zakopanego.

Dnia 20 marca r. b. odbyło się tutaj zebranie organizacyjne T-wa pedologicznego na wzór istniejącego T-wa Badań nad dziećmi w Warszawie.

Przewodniczył przybyły umyślnie z Bochni Józef Ciembroniewicz, sekretarzował Witold Maurin.

Referat z „ruchu pedologicznego w obecnej dobie“ wygłosiła Marja Czaplicka, oraz „kilka słów, o mającym powstać T-wie“ powiedziała Stanisława Okołowiczówna. Po odczytaniu statutu na listę członków wpisała się większość obecnych gości ze sfer rodzicielskich, lekarskich i nauczycielskich.

T-wo to powstało zgodnie z uchwałą jesiennego zjazdu pedagogicznego we Lwowie i ma ogniskować wszystkie prace z tej dziedziny w Galicji. Tak więc Zakopane wypełniło życzenie kilku ostatnich zjazdów polskich naukowych w Galicji i dało bodziec do zakładania kółek odnośnych w Krakowie, Lwowie i miastach prowincjonalnych.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

Czerny Ad. prof. Lekarz, jako wychowawca dziecka, odczyty, tłum. dr. A. Mamrot. Warszawa. Skład główny w księg. E. Wende i S-ka (T. Hiż i A. Turkuł) 1910.

Rudniański S. Pogadanki filozoficzne. Skład główny w księgarni G. Centnerszwera i S-ki w Warszawie.

Studnicki Wł. Finlandja i sprawa finlandzka. Spółka nakładowa „Książka“ Kraków.

Grabowski Tadeusz. Juliusz Słowacki, jego żywot i dzieła na tle współczesnej epoki. S. I. Kraków. Skład główny w księgarni G. Gebethnera i Sp. 1909.

Umiński Wł. W otchłaniach niebios. Skład główny Księgarnia Polska. Warecka 14.

Morzycka F. Grecja. Z rysunkami. Skład główny Księgarnia Polska. Warecka 14.

Nowiński A. Zwiększenie pożytku dla pszczół. Skład główny Księgarnia Polska. Warecka 14.

Wincenty Lutosławski. Początki Filozofji Greckiej od Thalesa do Demokryta i Sokratesa. Warszawa. Gebethner i Wolff.

Gawalewicz. Gąbka. Wydawnictwo księgarni M. Arcta.

Biswach. Siła, zdrowie i piękność ciała. Wydawnictwo księgarni M. Arcta.

Hojnacki. Higjena kobiety. Wydawnictwo księgarni M. Arcta.

Kochendorf. Gimnastyka płuc. Wydawnictwo księgarni M. Arcta.

Heilpern. Balony i aeroplany. Wydawnictwo księgarni M. Arcta.

Heilpern. Co to są komety. Wydawnictwo księgarni M. Arcta.

Jarop. Śląsk Cieszyński. Nakład księgarni G. Centnerszwera i S-ki.

Sieroszewski. Małżeństwo. Nakład księgarni G. Centnerszwera i S-ki.

E. Wastman. Trzy odczyty o Ewolucji. Nakład G. Centnerszwera.

IX. Sprawozdanie z Zarządu Stowarzyszenia Schronienia dla nauczycielek i nauczycieli w Zakopanem.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

OGŁOSZENIA.

UWAGA: Za treść tego działu redakcja nie odpowiada.